

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

PLANEJAMENTO DE ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 2º E 3º CICLOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino.

Dissertação de Mestrado

Fabiano Bossle

Porto Alegre, janeiro de 2003.

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

PLANEJAMENTO DE ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO 2º E 3º CICLOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE:
um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino.

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

Mestrando: Fabiano Bossle
Orientador: Vicente Molina Neto

Porto Alegre, janeiro de 2003.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

FICHA CATALOGRÁFICA

B745p Bossle, Fabiano
Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre : um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. / Fabiano Bossle. - Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

271 f.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. Educação física escolar. 2. Planejamento de ensino. I. Título. II. Molina Neto, Vicente, orientador.

CDU : 796:373.3

Dedico este estudo à todos os professores e professoras que acreditam na educação como forma de construção de uma sociedade mais solidária, inclusiva e de possibilidades para todos, e que a constroem em seu cotidiano através de sua prática educativa crítica e transformadora.

“ Como um insatisfeito com o mundo de injustiças que está aí, ao qual o discurso ‘pragmático’ sugere que eu simplesmente me adapte, devo, é óbvio, hoje, tanto quanto devi ontem, estar desperto para as relações entre tática e estratégia. Uma coisa é chamar a atenção dos militantes que continuam brigando por um mundo menos feio da necessidade de que suas táticas, primeiro, não contradigam sua estratégia, seus objetivos, seu sonho; segundo, de que suas táticas, enquanto caminhos de realização do sonho estratégico, se dão, se fazem, se realizam na história, por isso, mudam, e outra é simplesmente dizer que não há mais por que sonhar. Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.”

Paulo Freire em “Pedagogia da Esperança” (1992: 91).

AGRADECIMENTOS

Ao final deste estudo os agradecimentos multiplicam-se, estendendo-se a todas as pessoas que de maneira direta ou indireta colaboraram com sua construção, repartindo experiências, conhecimentos, compartilhando dúvidas, criticando construtivamente, e incentivando-me nessa caminhada...

À Cibele, com quem compartilho diariamente a alegria de viver, mais que simplesmente mulher, foste incentivadora, amável, compreensiva.

Aos meus pais, Roberto e Maria Helena, pela dedicação, amizade, carinho, firmeza e compreensão.

À Marina e ao Marco, por preencherem nossas vidas com suas presenças no mundo.

Às minhas Irmãs, Rosane e Luciane.

À Vicente Molina Neto, pela oportunidade de convivência e aprendizado constante, pela humildade, pela dedicação, pelo exemplo de educador e de homem. Tuas palavras me ensinaram o exercício possível da capacidade de escuta e de aprendizado constante.

À Mário Brauner, pelo incentivo que conduziu ao curso de Mestrado.

Ao Professor Santin, pela convivência e humildade diante de tamanho conhecimento.

À Rosane K. Molina, com quem aprendo mais quanto mais convivo.

À Professora Silvana, pelas contribuições ao projeto de pesquisa.

Ao Professor Stigger, pelas leituras que me auxiliaram.

À Carla e ao Paulo, pelo apoio e incondicional incentivo.

À Maria Regina, que sempre dedicou atenção e carinho.

Ao amigo e colega Hamilton, que compartilhou todos os momentos do Mestrado, dividindo angústias e comemorando pequenas vitórias.

À Cecília, com quem o diálogo foi muito importante em muitos momentos.

Ao Santini e ao Reuter, pela amizade e presença.

Ao Elisandro, pelo incentivo e amizade.

Aos demais integrantes do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte, Fábio, Cássio, Felipe, Vera.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, Marcelo, Méri, Silvane, Eliane, Eneida, Márcia, Ana Carolina, Fraga, Pena, Cintia, Alexandre, Daniela, Nádia, Tartaruga, Márcio, Ileana,...

Aos amigos da Secretaria do PPGCMH, Rosane, Ana, André, Márcio.

À Margareth, pelo incentivo e leitura dos primeiros escritos.

À Danilo Gandin, pela orientação inicial das leituras e caminhos.

Aos Professores colaboradores, que me aceitaram na convivência cotidiana.

À Secretaria Municipal de Educação, que facilitou o acesso as Escolas.

Às direções, supervisões, coordenações, professores e funcionários das Escolas.

À CAPES, muito obrigado.

RESUMO

O presente estudo, uma investigação de natureza qualitativa, do tipo etnográfica, tematiza o planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Trata-se de uma pesquisa realizada em quatro escolas dessa Rede de Ensino, onde procurei compreender os significados atribuídos pelos professores sobre o planejamento de ensino e sua prática educativa cotidiana, tendo como referencial a Proposta Político-Pedagógica implantada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O trabalho de campo teve duração de um ano de contato com os professores em seu cotidiano nas escolas, o que possibilitou a construção de categorias de análise que emergiram, principalmente, das entrevistas semi-estruturadas realizadas com quinze professores, dos registros e anotações resultantes das observações contidas nos diários de campo e da revisão de literatura acerca dos aspectos que constituem o problema de pesquisa. Os aspectos suscitados pela análise realizada permitiram compreender a singularidade da concepção de planejamento de ensino frente às demandas do cotidiano nas escolas dessa Rede de Ensino. Desse modo, ao atribuírem significados ao planejamento de ensino, enfatizam, também, as limitações e as possibilidades de construção das suas práticas educativas no cotidiano dessas quatro escolas e de seus contextos singulares.

ABSTRACT

The present study, a qualitative nature and ethnographic-like investigation, is about the teaching planning of physical education teachers of both second and third Fundamental Teaching cycles of the Municipal Teaching Network of Porto Alegre/RS. This research was done in four schools of this Network, where I aimed to understand the meanings given by the teachers to the teaching planning and their educational daily practice, having as reference the Political-Pedagogical Proposal introduced by the Municipal Secretariat of Education of Porto Alegre. The work in the field lasted one year of contacts with the teachers in their daily lives in the schools, permitting categories of analysis to be arranged. These categories rose, mainly, from the semi-structured interviews made with fifteen teachers, from the observations registered at used-in-the-field diaries and also from the literature review of the aspects that constitute the problem of the research. The aspects arisen by the analysis permitted to understand how singular the conception of the teaching planning is in the face of the daily life demands in the schools of this Teaching Network. Thus, attributing meanings to the teaching planning, the teachers also emphasize the limitations and the possibilities of arrangement of their educational practices in these four schools daily lives and of its singular contexts.

RESUMEN

El presente estudio, una investigación de naturaleza cualitativa, de tipo etnográfico, que tematiza la planificación de la enseñanza de los profesores de educación física de segundo y tercer ciclos de la Enseñanza Fundamental de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre/RS. Se trata de una investigación realizada en cuatro escuelas de esta Red de Enseñanza, donde procure comprender los significados atribuidos por los profesores sobre la planificación de la enseñanza y de su práctica educativa cotidiana, teniendo como referencial la Propuesta Político-Pedagógica implementada por la Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre. El trabajo de campo tuvo duración de un año de contacto con los profesores en su cotidiano en las escuelas, lo que permitió la construcción de categorías de análisis que emergieron, principalmente, de las entrevistas semi-estructuradas realizadas con quince profesores, de los registros y anotaciones resultantes de las observaciones contenidas en los diarios de campo, y de la revisión de literatura acerca de los aspectos que constituyen el problema de investigación. Los aspectos suscitados por el análisis realizada permitieron comprender la singularidad de la concepción de la planificación de la enseñanza frente a las demandas del cotidiano en las escuelas de esa Red de Enseñanza. De este modo, al atribuir significados a la planificación de la enseñanza, enfatizan también, las limitaciones y las posibilidades de construcción de sus prácticas educativas en el cotidiano de esas cuatro escuelas y de sus contextos singulares.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 13 |
| 1. PARTE I – O PROCESSO DA PESQUISA..... | 16 |
| 1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA..... | 17 |
| 1.1.2 PLANEJAMENTO EM GERAL..... | 22 |
| 1.1.3 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO..... | 26 |
| 1.1.4 PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 38 |
| 1.1.5 COMPREENDENDO PLANEJAMENTO DE ENSINO..... | 47 |
| 1.1.6 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE..... | 50 |
| 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA..... | 63 |
| 1.2.1 QUESTÕES DE PESQUISA..... | 66 |
| 1.3 DECISÕES METODOLÓGICAS..... | 67 |
| 1.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO..... | 68 |
| 1.3.2 TRABALHO DE CAMPO..... | 77 |
| 1.3.3 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO..... | 84 |
| 1.3.3.1 <i>Escolas Escolhidas.....</i> | 87 |
| 1.3.3.2 <i>Professores de Educação Física Participantes.....</i> | 98 |
| 1.3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES..... | 106 |
| 1.3.4.1 <i>Observação Participante.....</i> | 107 |
| 1.3.4.2 <i>Diário de Campo.....</i> | 115 |
| 1.3.4.3 <i>Estudo Preliminar.....</i> | 118 |
| 1.3.4.4 <i>Entrevista Semi-Estruturada.....</i> | 121 |
| 1.3.4.5 <i>Análise de Documentos.....</i> | 125 |
| 1.3.5 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES..... | 129 |
| 1.3.6 ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES..... | 130 |
| 1.3.6.1 <i>Categorias de Análise.....</i> | 130 |
| 1.3.6.2 <i>Validez Interpretativa.....</i> | 133 |

| | |
|--|------------|
| 2. PARTE II – O PRODUTO DA PESQUISA..... | 136 |
| 2.1 PLANEJAMENTO DE ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 137 |
| 2.1.1 LIMITES E POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO DE ENSINO..... | 138 |
| 2.1.1.1 <i>Formação Institucional à Prática Educativa.....</i> | <i>138</i> |
| 2.1.1.2 <i>Orientações e Encaminhamentos Pedagógicos.....</i> | <i>144</i> |
| 2.1.1.3 <i>Espaços e Tempos de Planejar.....</i> | <i>152</i> |
| 2.1.1.4 <i>Proposta Político-Pedagógica e a Perspectiva dos Professores.....</i> | <i>163</i> |
| 2.1.1.5 <i>Contexto Singular das Escolas.....</i> | <i>177</i> |
| 2.1.1.6 <i>Autonomia na prática educativa.....</i> | <i>186</i> |
| 2.1.2 CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO.. | 190 |
| 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 201 |
| 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 210 |
| 5. ANEXOS..... | 230 |
| 5.1 PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE REUNIÕES..... | 231 |
| 5.2 PAUTA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 232 |
| 5.3 REGISTRO DE OBSERVAÇÃO..... | 233 |
| 5.4 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA..... | 236 |
| 5.5 ENTREVISTAS REALIZADAS..... | 237 |
| 5.6 ENTREVISTA TRANSCRITA..... | 238 |
| 5.7 CONTATOS/OBSERVAÇÕES REALIZADAS..... | 250 |
| 5.8 LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO..... | 255 |
| 5.9 PRINCÍPIOS DA ESCOLA CIDADÃ DE PORTO ALEGRE..... | 267 |

SUMÁRIO DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 – SIGNIFICADO DE PLANEJAMENTO..... | 47 |
| QUADRO 2 – PROFESSORES PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO..... | 100 |
| QUADRO 3 – DOCUMENTOS ANALISADOS..... | 127 |
| QUADRO 4 – CATEGORIAS DE ANÁLISE..... | 132 |
| QUADRO 5 – BLOCOS TEMÁTICOS..... | 133 |
| QUADRO 6 – QUADRO ENTREVISTAS REALIZADAS..... | 237 |
| QUADRO 7 – QUADRO CONTATOS/OBSERVAÇÕES REALIZADAS..... | 250 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa dissertação tem como objeto de estudo o planejamento de ensino dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, a partir de um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas dessa Rede de Ensino.

O problema orientador dessa pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: *como os professores de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre concebem o planejamento de ensino e como constróem sua prática educativa cotidiana com relação à Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã?*

O objetivo geral do estudo é, portanto, compreender os significados atribuídos pelos professores de educação física ao planejamento de ensino e a sua prática educativa cotidiana nas escolas dessa Rede de Ensino.

A escolha do tema de pesquisa surge, inicialmente, das inquietações da minha prática educativa como professor de educação física de escolas públicas e privadas. A reflexão sobre planejamento de ensino tem início, portanto, a partir da construção da minha carreira docente e é problematizado ao longo dela, na convivência com colegas da educação física, professores de outras áreas de conhecimento, supervisores, coordenadores e diretores das escolas, bem como, nas leituras realizadas.

Durante esse tempo as consultas bibliográficas realizadas no âmbito da educação física sobre o planejamento de ensino, foram insuficientes para responder os questionamentos que surgiram ao longo da carreira docente. Dessa forma, surge o interesse em aprofundar a reflexão sobre o tema, sua concepção e construção.

A opção pelo estudo com os professores de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino fundamental justifica-se pela aproximação com minha prática

educativa, que constituiu-se, ao longo da carreira docente, com turmas de alunos de 5ª à 8ª série do ensino fundamental.

Despertou meu interesse compreender como os professores dessa Rede de Ensino constróem seus planejamentos de ensino frente a pressupostos norteadores como a Proposta Político-Pedagógica adotada pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, as reestruturações curriculares implantadas e a possibilidade de construção de práticas educativas coletivas e cooperativas.

A organização do texto dessa dissertação é dividida em duas partes. A primeira parte refere-se ao “processo da pesquisa” e a segunda parte ao “produto da pesquisa”. Adoto essas expressões ao tomar emprestadas de Baztán (1995), para quem, o “processo da pesquisa” é a realização do trabalho de campo e o “produto da pesquisa” o espaço para “converter” o trabalho de campo em dissertação.

Na primeira parte apresento a aproximação ao problema, o problema de pesquisa propriamente dito e as decisões metodológicas adotadas para a realização dessa investigação.

Na aproximação ao problema apresento, inicialmente, a revisão de literatura sobre planejamento em geral, abordando a aplicação da técnica dos planejamentos econômicos no âmbito da educação – planejamento na educação, e da educação física, onde discuto o conhecimento produzido sobre planejamento de ensino na área de conhecimento. Ainda nesse segmento, apresento a Proposta Político-Pedagógica adotada pela Rede Municipal de Ensino de Porto Aegre – Escola Cidadã, a compreensão que faço do planejamento de ensino e a questão norteadora da pesquisa, bem como, o desdobramento em outras três questões que possibilitam a compreensão do leitor sobre o que pretendo investigar.

Ainda no processo da pesquisa apresento as decisões metodológicas adotadas para abordar e investigar o problema de pesquisa, descrevendo o

trabalho de campo e os instrumentos de coleta das informações utilizados na opção pela pesquisa como do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995).

A segunda parte representa a descrição, análise, interpretação e explicação das informações recolhidas durante todo o processo da pesquisa. Apresento, dessa forma, o produto da pesquisa dividido em dois blocos temáticos, subdivididos em sete categorias de análise que expressam o esforço analítico para compreender os significados atribuídos pelos professores de educação física sobre o planejamento de ensino.

Nas considerações finais retomo a reflexão e discussão realizada durante todo o texto, porém, ressalto que os achados dizem respeito ao olhar singular desse investigador sobre os significados atribuídos por um grupo específico de professores de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Ao encerrar essas primeiras considerações sobre o estudo, sublinho o pensamento de Paulo Freire como referência para as reflexões sobre a prática educativa dos professores participantes, e ainda, que a Proposta Político-Pedagógica adotada pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – Escola Cidadã – contempla, entre outros autores, o pensamento desse autor. Destaco ainda, que embora Paulo Freire não tenha escrito especificamente sobre o tema planejamento de ensino, a reflexão é amparada no entendimento do planejamento como compromisso do educador com a prática educativa crítica, progressista, transformadora e de uma relação entre educador e educando baseada na participação dialógica.

PARTE I
O PROCESSO DA PESQUISA

“ Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes, nos reencontramos por fim.”

(FREIRE, 2000: 135)

1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

“ Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.”

(FREIRE, 1997-a: 99)

Nesta parte do estudo apresento o tema de pesquisa. Muitas inquietações surgiram no decorrer da trajetória acadêmica e docente, até o momento em que a curiosidade, citada por Freire (1997-a: 99) e a complexidade de Perrenoud (2001-a: 35) voltados para as questões pedagógicas e da prática educativa, moveram o pesquisador a iniciar um processo de investigação, justamente pelo fato de estar comprometido com a prática educativa da educação física nas escolas.

Ao assumir a postura de inquietude e problematização em relação à educação e à escola, reprodutoras do projeto capitalista ocidental, adoto o referencial da obra de Paulo Freire. Concordo com o pensamento desse autor, considerando significativas suas contribuições para uma prática educativa consciente, crítica, construtiva e comprometida com a educação que se propõe transformadora e libertadora nas ações do cotidiano na escola. Portanto, Freire dá sustentação teórica para a reflexão sobre as práticas educativas a que se propõe este estudo, no âmbito da educação física escolar.

O pensamento de Paulo Freire, de forma sintética, caracteriza-se por ser radicalmente dialético, tendo o diálogo como ferramenta pedagógica e de construção social. Concebe o ato pedagógico como um ato político, e o político como pedagógico, considerando a ideologia como elemento presente no processo pedagógico. Para Freire o homem é sujeito histórico em construção, e a história é possibilidade dinâmica de esperança. Ao considerar a educação um compromisso com a liberdade do indivíduo, em seu mais amplo sentido (físico e espiritual), e com a construção coletiva da realidade, diferenciando a educação bancária (a tradicional) da educação problematizadora (educação revolucionária), deve-se considerar, também, a realização da síntese permanente da reflexão-ação, teoria-prática, investigação-educação, como forma de superar a relação de opressão no processo educativo.

Ao concordar com o pensamento de Freire, e aproximá-lo ao referencial teórico do presente estudo, sublinho a identificação com a concepção de prática educativa, como uma dimensão da prática social. O presente estudo vem ao encontro da perspectiva da construção de um sujeito político-histórico,

que rompe com a neutralidade do processo educativo “bancário” (Freire, 1987: 58), fazendo-se participante e não mero objeto manipulado pela ação do cotidiano e pelos interesses de exclusão dos indivíduos. Muito embora a noção de educação de Freire transcenda a noção de escola, sob o princípio de que educação se estabeleça nas diversas relações e atividades que se travam na sociedade, é na escola, nas relações na escola e, mais especificamente, na educação física e na investigação do planejamento de ensino, que sua teoria será referência para este estudo.

A questão do planejamento na educação, especificamente o planejamento de ensino, o objeto deste estudo, se constituiu em tema de pesquisa desde as minhas primeiras experiências na função de professor de educação física. Desde então, as dificuldades encontradas nessa prática pedagógica, se transformaram em reflexões, ora debruçadas sobre a teoria, ora sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e, ainda, sobre a relação entre as teorias e essas práticas cotidianas, para poder evidenciar uma atitude cotidiana (DEMO, 1997: 34). Atitude reveladora não da simples aproximação entre professor e pesquisador, que denotaria uma distinção entre as duas funções, mas a de assumir (FREIRE, 1997-a: 32) também, na qualidade de professor, o atributo de pesquisador inerente à docência¹, como um compromisso com a indagação de suas ações no cotidiano para um ensinar crítico e criativo.

As limitações impostas à minha prática pedagógica, que se transformaram em reflexões, foram se constituindo ao longo da trajetória de professor de educação física de escolas públicas e particulares, com características diferenciadas. Essas escolas apresentavam particularidades relacionadas aos recursos materiais, espaços, relações interpessoais e corpo discente, e como locais singulares (MOLINA NETO, 1993).

¹ Entre as diferentes denominações atribuídas e constituintes do professor estão a de intelectual (Giroux, 1997), a de prático reflexivo Schön (2000); Perrenoud (2002), e que se complementam com as considerações de Freire (1997-a) e Demo (1997) sobre o professor pesquisador.

É nessas singularidades, como as das relações entre os coletivos e as respectivas mantenedoras, entre os coletivos docentes e os discentes, os recursos humanos e materiais, o contexto, as comunidades, e principalmente as propostas pedagógicas², é que inicio aqui, os questionamentos e reflexões pessoais sobre o ato de planejar, o planejamento e os planos de aula de modo mais aprofundado, buscando leituras para melhor compreensão da teoria e que dêem conta das necessidades que a prática impõe.

As experiências adquiridas na função de professor de educação física conduziram-me, inicialmente, à reflexão, porém a convivência e o diálogo com os colegas da área de conhecimento, as nossas práticas individuais, as concepções verbalizadas sobre o tema que cada um trabalha atualmente, o interesse por investigar e questionar foram de grande importância na elaboração da presente dissertação. Portanto, enfatizo o fato de trabalhar com escolas públicas e particulares, convivendo com suas diferenças, inevitavelmente comparando-as, e por reconhecer que as mesmas são significativas nas práticas pedagógicas que se constrói, em conjunto com as inquietações e limitações que se impõem aos coletivos docentes, no seu cotidiano na escola.

Assim, considerando-se esses pontos, abordo planejamentos, aulas, avaliações, reuniões, conselhos de classe, atividades diversas da escola e na escola e, ainda a proposta política pedagógica da escola, as reestruturações promovidas, as condições materiais e as condições sociais de escolarização, como propõem Liston e Zeichner (1997), as quais constituem o trabalho docente. Começo então a definir, ainda com uma visão bastante ampliada, um problema de pesquisa, de acordo com o que diz Triviños (1987: 93) sobre os pressupostos para tal empreendimento: “ (...) considerar que o pesquisador

² Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96), o artigo 12 estabelece como incumbência dos estabelecimentos de ensino, no inciso I, a elaboração e execução da sua proposta pedagógica. Atribui às escolas a responsabilidade “engessada” de construir o pedagógico, mas desconsidera o político da proposta de cada instituição ou estabelecimento. Particularmente considero que não há como suprimir essa palavra de uma lei, mas o que se realiza é sim uma proposta política e pedagógica, em que se deixa claro de onde se está falando, com quem, para quem, para quê, com quê e com o quê. A manutenção do político é uma dimensão decisiva no trabalho docente.

está envolvido, direta e indiretamente, na realidade na qual um matiz dela, abrangente ou não, apresenta uma situação que precisa ser esclarecida.”

A partir, portanto, da identificação do fenômeno que espero compreender, sendo que este surge da minha própria prática cotidiana (TRIVIÑOS, 1987), inicio o processo de construção, de forma mais cuidadosa e detalhada da pesquisa ainda durante a elaboração do projeto. Posso afirmar que esse empreendimento exigiu não somente seguir alguns passos, ou conselhos (ECO, 1996: XV) básicos de construção da pesquisa, mas, também, uma postura de pesquisador, movido pela paixão por pesquisar e aprender como afirma Goellner (1999: 161), ao referir-se ao fato de estar ciente da realidade concreta e do desejo de ir além do conhecimento construído sobre o planejamento de ensino, até o momento.

Iniciei o projeto de pesquisa, antes de ingressar no curso de mestrado. Naquela época, realizei uma revisão nos periódicos de maior expressão no âmbito da educação física, do ano de 1994 até 2000 (BOSSLE, 2002: 34). Ao constatar o pequeno número de artigos publicados até então, que serão apresentados e discutidos, a seguir, na revisão de literatura específica do tema nesta área de conhecimento, chamo a tenção para o fato de que esta reflete o pouco interesse que a comunidade científica tem dedicado para discussão da temática. Esse fato torna esta pesquisa relevante e apropriada para a compreensão deste fenômeno.

A revisão de literatura foi significativa para a construção do referencial teórico (DEMO, 1997: 51). Paralelamente procurei elaborar e definir o quê exatamente pretendia investigar sobre o planejamento de ensino dos professores de educação física, confrontando as observações e vivências adquiridas na função de professor de educação física até então, e a literatura específica sobre o tema. Dessa forma, o olhar que antes era amplo e mais geral sobre o tema, foi se tornando mais focalizado, delimitado por questões apresentadas pelas diferentes bibliografias, permitindo familiarizar-me, em profundidade, com o assunto (TRIVIÑOS, 1987: 99).

Outro aspecto interessante que surgiu nesta etapa, foi a necessidade de compreender o contexto histórico-político em que se constituem o planejamento econômico, os planejamentos da educação e os planejamentos dos professores, reveladores do que se espera (ou se esperava) da educação, de acordo com a política econômica vigente, e também a compreensão do conceito de planejamento e sua aplicabilidade nesses diferentes momentos e instâncias. Assim, a reflexão aqui, orienta-se da visão mais geral para a específica, situando o planejamento em uma concepção histórica, revendo alguns dos planos econômicos e de desenvolvimento adotados, até chegar-se à literatura específica sobre o planejamento de ensino na educação física. A importância dessa breve, mas não menos necessária revisão histórica do planejamento em geral, está na compreensão do termo e do uso do planejamento enquanto técnica ou instrumento para fins diversos, aplicados, também, na educação, e de forma conseqüente na educação física, para atender as suas finalidades, contextualizando-o no momento sócio-político-econômico.

1.1.2 PLANEJAMENTO EM GERAL

A fim de compreender o tema estudado, mais especificamente o planejamento de ensino, a revisão de literatura foi indicando a necessidade de uma reflexão sobre a concepção de planejamento em geral. Procurei desta forma, a definição do termo planejamento, no Novo Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (1975: 1097):

Planejamento. S.m. **1.** Ato ou efeito de planejar. **2.** Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados; *planificação*: o planejamento de um livro, de uma comemoração. **3.** Bras. *Elaboração, por etapas, com bases técnicas (especialmente no campo sócio-econômico), de planos e programas com objetivos definidos; planificação.*

Não se trata, aqui, de simples definição dos conceitos para mera aplicação e conformidade com o termo, mas de uma discussão sobre os significados atribuídos à palavra, por diversas áreas, e para diferentes finalidades. Partindo-se do conceito exposto acima, fica clara a distinção entre

planejamento e planificação, entendendo-se o primeiro como uma atividade essencialmente humana (VASCONCELLOS, 1995: 42; BALZAN, 1996: 151), portanto, atividade consciente de preparação de uma ação que antecede um determinado fim. Já, a planificação, pode ser na forma de produto do planejamento, porém pressupondo uma ordem de elaboração e de execução sob o rigorismo de uma dada técnica. Discordo do fato de que a planificação, como produto, deva necessariamente obedecer a uma lógica técnica, vista de forma geral. Contudo, esta visão de ordem sócio-econômica é a que “transportada” para a educação condicionou a mesma ao princípio engessado e conseqüentemente, à descrença no planejamento (VASCONCELLOS, 1995: 12). Sua origem se encontra nas técnicas da administração científica e da planificação para o desenvolvimento dos países, através de históricos e sucessivos planos.

Ao revisar a adoção dos planos de desenvolvimento dos países é possível afirmar que o primeiro plano, de maior visibilidade, foi adotado no final do século XIX, pelo Ministério de Finanças da Rússia. Coube a este Ministério a implantação do 1º Plano Quinquenal que, como planejamento, suscitou forte adesão com a possibilidade eminente de corrigir as distorções sociais existentes, mas que acabou provocando desencantos e frustrações (BALZAN, 1996: 153) por não atender às expectativas por ele geradas. Outro plano de grande visibilidade histórica foi o Plano Marshall, um plano de crédito para recuperação da Europa Ocidental por parte do governo norte-americano de Harry Truman, no período pós-guerra, a partir de 1947.

Já, no Brasil, os planejamentos governamentais têm início a partir dos anos 1940, com a Coordenação de Mobilização Econômica. Além desses, destaco a continuidade com o Plano Salte (1948) que reuniu esforços no sentido de racionalizar o processo orçamentário (LAFER, 1975: 30). Porém, este mesmo autor afirma sobre o Plano de Metas (1956-1961) elaborado pelo Governo Federal:

(...) pela complexidade de suas formulações – quando comparado com essas tentativas anteriores – e pela profundidade de seu impacto, pode ser considerado como a primeira experiência

efetivamente posta em prática de planejamento governamental no Brasil (...) (LAFER, 1975: 32)

Surgiram, ainda, os planos Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1962), e os planos regionais, estaduais e municipais, criados pelo Ministério do Planejamento e Desenvolvimento (1962) para fortalecimento das economias regionais, através de organismos federais como a SUDENE e a SUDAM. Estes planos foram implantados desde a década de 1960 até meados de 1980, pelas sucessivas tentativas de utilizar o planejamento para a idéia desenvolvimentista de auto-suficiência (COSTA, 1971: 268). Contudo, essa utilização do planejamento resultou apenas no desenvolvimento de uma enorme tecnoburocracia nativa (BALZAN, 1996: 155), e criando a figura dos planejadores, dos técnicos em planejamento, enquadrados no reducionismo dos modelos economicistas .

Mas não deve ficar apenas como responsabilidade dos planos de desenvolvimento adotados a dificuldade de lidar com o conceito de planejamento e sua utilização. Também cabe a uma visão reducionista na adoção do método científico de organização do trabalho e do tempo, através das idéias de organização de Taylor, Fayol e Ford³ (D'ARAUJO e SANTOS, 1973: 09-21; MIRANDA, 1980: 43-58) em diferentes áreas, como na educação, percebidas na figura dos técnicos planejadores. Ambas as visões históricas, aqui abordadas, a dos planos de desenvolvimento e a do tecnicismo no planejamento, apresentam semelhanças quanto ao significado que lhe atribuíram e ao seu fracasso, de acordo com Kuenzer (1990: 81):

³ Os três autores (Taylor, Fayol e Ford) são chamados de precursores da organização do trabalho, por terem estudado o trabalho industrial pelo aspecto científico, de economia de gestos e movimentos, e considerando aspectos de administração e operações baseados em princípios de produtividade. Os autores apresentam semelhanças e avanços entre suas idéias, não cabendo aqui aprofundá-las.

Desta forma, as políticas com suas decorrentes metas eram formuladas por 'especialistas' distanciados, por muitas instâncias, do local de execução, que não permitia a identificação das especificidades que se situassem para além do macronível regional. Criava-se, dessa forma, um modelo a ser imposto à realidade, o qual não captava sua especificidade e seu movimento.

Essa idéia de modelo, adotada nesta época, que desconsiderava a realidade e o contexto em que o planejamento deveria obter resultados, era sustentada pelo método. O método era entendido como princípio da adoção de métodos operacionais advindos da área da administração, mais especificamente da aplicação quase sem adaptações das teorias de organização e métodos também na educação. Retornando à figura do técnico planejador, aquele que detinha o poder decisório, dentro de uma cadeia de comando (MIRANDA, 1980: 204), e estabelecia relações de controle das variáveis do planejamento (MILLER, 1980: 14), caracterizou o processo de verticalização que, mais tarde, foi incorporado às ações.

O planejamento consagrado desde a década de 1960, no Brasil, no âmbito governamental e educacional, se traduz como formalista e tecnocrático (KUENZER, 1990: 81). As técnicas empregadas foram distanciando os professores do significado de planejamento ao longo desse período. Constituíram-se assim, em negação e descrédito (VASCONCELLOS, 1995: 12), muito em função da obrigatoriedade de adequação dos professores e dos planos a um modelo e da instituição da figura de técnicos e supervisores escolares, como responsáveis pela eficiência do trabalho, no melhor estilo da administração do trabalho, ou, ainda hoje, com a tentativa de gerenciamento da qualidade total (GANDIN e CARRILHO CRUZ, 1995: 13) na escola. Portanto, para a compreensão do conceito de planejamento em geral, antes mesmo de examinar a literatura da educação no Brasil sobre o tema, tornou-se um processo de compreensão da história e das diferentes visões que o interpenetram e o constituem, e o significado que eram (ou são?) atribuídos ao planejamento pelos educadores, como afirma Balzan (1996: 157)

(...) o planejamento rapidamente perdeu seu significado entre os educadores, deixando de ser entendido como atitude, isto é,

um modo de ser, que implica conhecimentos e reflexão sobre a realidade em que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas. Em síntese, um processo dialético: ação-reflexão-ação

1.1.3 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO

A alusão à compreensão do planejamento feita anteriormente, dos seus significados e do contexto econômico-político-social-cultural onde está situado, em uma perspectiva de resgate histórico, concorda com o que propõe Freire (2000: 90):

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. O que eu quero dizer com isso é que, no momento em que entendo a história como possibilidade, também entendo sua impossibilidade.

Discuto nesta parte da revisão de literatura, com os autores que abordaram a temática do planejamento no âmbito da educação no Brasil. Além disso, procuro aprofundar mais sobre a influência que determinou mecanicamente os educadores sobre suas concepções de planejar. Ao abordar o planejamento da educação, Veiga Neto (1993: 16), diz entendê-la a partir de uma acepção macro e uma micro. Sendo a macro subdividida em duas, uma que estuda, propõe e divulga as políticas públicas, e a outra que discute as estratégias de planejamento de educação no Brasil, a acepção micro, por sua vez, está subdividida entre uma vertente tecnicista e outra participativa. Há uma relação quanto à prática, entre as duas primeiras de cada acepção. As duas primeiras de cada acepção se tornaram técnicas, não que deveriam ser assim, mas foram se tornando peças de uma engrenagem em que a educação não era prioridade⁴, e as segundas de cada acepção, são questionadoras e propositivas, ou de resistência, mesmo, no sentido contrário às primeiras. A

⁴ Azanha (1993) considera que os planos de educação, no Brasil, foram mal-elaborados, parcialmente executados, revistos e abandonados por que revelam o fato de ela não ser prioridade para os governos.

acepção macro diz respeito, também, ao planejamento da educação, ou planejamento educacional, realizado em nível Federal, Estadual ou Municipal, onde são previstos os objetivos mais amplos da educação (KARLING, 1991: 303). Já, a acepção micro trata do planejamento do professor, planejamento escolar (LIBÂNEO, 1994: 221) ou planejamento de ensino. De qualquer forma, ambas tratam do planejamento na educação.

Alguns autores que tratam do tema do planejamento na educação, o fizeram com base no enfoque técnico-administrativo. É o caso de Martinez e Lahore (1977), com o seu “Planejamento Escolar”, em função do contexto político-econômico-social vigente, de arbitrariedade e verticalidade nas relações que se travaram na sociedade. Esse planejamento pretende o melhor desenvolvimento da educação, de modo a que esta esteja adequada à esses planos, cujo enfoque é técnico e administrativo, de adaptação dos métodos e técnicas do planejamento educacional ao âmbito da escola, como unidade operativa do sistema escolar (p: 205). Também em Kemp (1977), há uma clara aproximação com essas idéias. O autor afirma que para “melhorar o desempenho” da escola e dos professores, que considera “ineficiente e pouco eficaz”, deveriam ser adotados os métodos de sistemas de ensino que se referem a uma integração entre homem e máquina. Kemp reconhece que a aplicação deste modelo de planejamento é mais eficiente no âmbito da administração, mas que os professores podem, perfeitamente, adequar-se a ele, na aplicação a todo um conjunto de problemas de organização e de operacionalização. É, portanto, a introdução do modelo sistêmico na prática do planejamento, como critica Corazza (1997: 112), “de assumido caráter neutro, a-histórico, normativo e universal”.

É evidente a aproximação entre o pensamento de Martinez e Lahore e o de Kemp. O professor, para os autores, desempenha a função ou o papel de executor do modelo preestabelecido. Esta lógica de racionalização tecnológica do ensino reduz o docente ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, que de forma conseqüente, assume a neutralidade diante do processo educativo, tendo que se adequar à técnica e ao emprego da técnica de planificação. É o modelo da administração científica, de resultados e

produtividade, com economia de gestos, comparando o homem à máquina, considerando, até mesmo, expressões idênticas às de qualquer literatura da administração científica transportada para a educação, com a orientação de uma gestão científica, ou para o aperfeiçoamento da educação com este fim.

Ao tratar este tema, observo que o próprio conceito de didática no Novo Dicionário Aurélio (1975: 473) é: “1. A técnica de dirigir e orientar a aprendizagem; técnica de ensino. 2. O estudo dessa técnica.” Ou seja, no próprio significado orientador das ações do professor está atribuído o emprego da técnica. Ribeiro (1991: 258) trata desse tecnicismo como um equívoco. Por serem planejamentos que desconsideram a realidade da educação e dos sujeitos envolvidos, eram enfatizadas as técnicas e a aplicação de modelos. Portanto, não se trata, aqui, da negação da técnica, mas de uma reflexão acerca do seu significado, e da sua utilização enquanto limitadora das ações do professor, compreendidas como práticas desvinculadas da realidade e de impossibilidade de reflexão enquanto processo, caracterizadas como mera ação pela ação.

Abordando o enfoque tecnicista do planejamento, destaco autores como Nérici (1983: 206), que sustenta que seriam estes os objetivos do planejamento de ensino, entre outros: racionalizar as atividades docentes e discentes; tornar o ensino mais eficiente e controlado. Essa intenção de eficiência e controle é característica da adaptação da educação à ênfase aos aspectos formais de emprego da técnica. Para Mattos (1975: 188), uma das referências de pensamento pedagógico deste período, e que se aproxima muito da percepção de Nérici, é a que:

No setor do ensino, o plano não foge à regra: ele é também esquemático, frio e lacônico. Define as metas a atingir, o tempo necessário para atingi-las, as etapas a percorrer, a matéria a ser tratada, os recursos a empregar, o método a seguir, tudo isso com o mínimo indispensável de palavras, sem devaneios literários e sem rebuscadas considerações teóricas; estas são pressupostas e ficam implícitas; nele interessa apenas o quadro de referências essenciais para o roteiro e para o controle do trabalho a ser realizado; é apenas um instrumento operacional.

O acima exposto deixa claro as idéias dos dois autores, sendo que Mattos não distingue, na prática, planejamento e plano, ambos se confundem. A aproximação com o enfoque tecnicista é, também, abordado por outros autores, entre eles Martins (1985: 86) que complementa, no sentido de orientar, de modo racional, eficaz e econômico, as atividades de ensino, ou de Aguiar (1993: 103), prevendo situações e modos de controle. Esses princípios reforçavam-se entre si e constituíram a base da concepção de planejamento nas décadas de 1960 e 1970, como racionalidade, eficácia, eficiência, produtividade, retroalimentação, enfoque sistêmico (MARTINEZ e LAHORE, 1977), e que passaram a ser amplamente difundidos nos programas de formação de professores da época e “operacionalizados” através de modelos de ensino.

À essa concepção de planejamento de ensino, talvez o maior expoente tenha sido o “manual” de Enricone; Sant’Anna; André; Turra (1975). Com grande penetração nos cursos de didática da época, e ainda hoje encontrada em grande número nas bibliotecas de instituições que formam professores, a obra enfatiza:

São objetivos do planejamento de ensino: - racionalizar as atividades educativas; assegurar um ensino efetivo e econômico; conduzir os alunos ao alcance dos objetivos e verificar a marcha do processo educativo. (p: 19)

Com base na literatura citada anteriormente, concordo com o que Vasconcelos (1990: 72) denomina, com muita felicidade sobre o enfoque tecnicista, de “receituário tecnologizante”, de adequação das práticas ao modelo técnico de planejamento de ensino, utilizando a expressão de receituário, para enfatizar o formulário previamente estabelecido. Outra consideração importante sobre esta visão parte de Ferreira (1979), em sua obra, “Planejamento Sim e Não”, quando faz uma analogia entre os métodos a serem seguidos para a realização do planejamento e dos planos, como um “caderninho”. O receituário tecnologizante de Vasconcelos e o caderninho de Ferreira revelam um pouco da crítica ao emprego das técnicas transformando-

se em instruções de êxito, por caminhos formalizados e previamente estabelecidos.

Ao se referir ao contexto sócio-político-econômico-cultural, Ott (1984: 32) denomina esta fase da história do planejamento de fase instrumental⁵. Considera que o planejamento mais se parecia com uma camisa de força à qual o aluno devia se adaptar, ou seja, como as técnicas de planejamento já estavam prontas, era só seguir o modelo técnico para dar conta da produtividade e do resultado. O diagnóstico, que copiava expressões derivadas das técnicas da administração científica – “out-puts, e in-puts” - apontava para o que o aluno deveria exatamente atingir, em termos de objetivos previamente estabelecidos pelo professor, desconsiderando o contexto e a aprendizagem do aluno. E a autora completa (Ott, 1984: 35):

O planejamento de ensino lembrava um típico planejamento industrial de nossa sociedade. Determinava-se o “out-put” ou exsumos e verificava-se se existiam ou não “in-puts” – insumos – necessários. Providenciava-se a aquisição dos comportamentos de entrada e cuidava-se para que o processo ocorresse sem desvios. Embora muitos acreditassem na aprendizagem como sendo uma “caixa-preta” da qual se desconhecem os processos internos, pretendia-se controlar todas as etapas da aprendizagem.

Essa “caixa-preta” a que se refere a autora, revela a distância que havia entre o cotidiano escolar, o que de concreto acontecia, a aprendizagem e as competências (PERRENOUD, 2000) a serem aprendidas e a serem ensinadas, a dinâmica das escolas, e o planejamento dos professores. Essa postura pode ser referida para a execução de, por exemplo, objetivos operacionais, que delimitam o conteúdo e expressam, em termos bem reais e objetivos, o comportamento desejado (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 1991: 84). Do aluno exigia-se um comportamento desejado, esperado, estabelecido de forma desvinculada das situações de ensino-aprendizagem, configurando um planejamento que possibilitasse a execução do que dele se esperava, em

⁵ A autora também faz referência à outras duas fases do planejamento: a primeira relacionada ao ensino tradicional de educação, onde o planejamento era feito sem grande preocupação formal, mas que o plano realmente orientava o trabalho do professor; e a terceira como a fase do planejamento participativo.

termos de desempenho. Autores, entre os quais Piletti (1995), deram continuidade a essa postura em relação ao planejamento, ao estabelecerem etapas para o planejamento de ensino, de forma estruturada e centralizadora das intenções do professor com o planejamento, Evidenciadas nas perguntas em primeira pessoa: “-O que pretendo fazer?; - Como posso alcançar isso que pretendo?” Já, Hernandez (1988: 37), critica essa concepção de planejamento desvinculado do cotidiano quando afirma que se o dizer do professor é composto de conteúdos desligados da realidade, o mesmo ocorre com seus planos. Da mesma forma, Lopes (1989: 43) critica esse padrão de planejamento adotado pelos professores;

Ao que parece, essa definição dos componentes do planejamento de ensino de uma maneira fragmentária e desarticulada do todo social é que tem gerado a concepção de planejamento incapaz de dinamizar e facilitar o trabalho didático. Consideramos, contudo, que numa percepção transformadora, ou seja, o processo de planejamento visto sob uma perspectiva crítica de educação, passa a extrapolar a simples tarefa de se elaborar um documento contendo todos os componentes tecnicamente recomendáveis.

É fundamental, pois, que se tenha uma clara visão desse todo social, ao iniciar o planejamento de ensino, que passa pela visão de mundo dos educadores e dos educandos. De acordo com Ribeiro (1991: 261), conhecer as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais é fundamental para se empreender uma análise conjuntural para nela identificar os limites e as possibilidades da ação escolar, constituindo, dessa forma, uma das tradicionais etapas do planejamento que é o diagnóstico⁶, e evitando cometer “equivocos”. Essas etapas são bastante conhecidas, incluindo os objetivos, os conteúdos, os procedimentos de ensino e de avaliação, e difundidas pela didática como receituário tecnologizante (VASCONCELOS, 1990), normalmente no formato de quadrinhos, como criticam Gandin e Carrilho Cruz (1995: 14). Entretanto Ribeiro reforça que, em uma visão crítica, essas etapas são articuladas com a realidade, não como ações isoladas, mas pensadas e realizadas em íntima interpenetração. Essa concepção deve se contrapor à visão tecnicista de planejamento de ensino como um instrumento técnico que obriga a passar por

todas as etapas citadas, e que foi bastante difundida na formação de professores nas décadas de 60 e 70, como já abordado, e que torna a ação mecânica e burocrática (LOPES, 1989: 42).

Sublinho que até o momento da revisão de literatura, procurei identificar os autores que se posicionaram sobre o emprego da técnica no planejamento de ensino. Alguns em defesa e prescrevendo-o, outros, questionando esta relação do excessivo emprego do tecnicismo durante determinado período. Neste período, e nesta concepção de planejamento de ensino não faltaram críticas e reflexões, partindo dos questionamentos ao planejamento técnico, burocrático, autoritário, ação mecânica, formal, na tentativa de desconstrução deste modelo, e a construção de uma concepção de planejamento que se aproximasse da realidade do cotidiano da escola e do professor.

Em decorrência deste enfoque, destas visões críticas sobre o planejamento de ensino, destacam-se autores já referidos, que revelam a descrença no planejamento (VASCONCELLOS, 1995:12), por parte dos professores que percebem que o modo como é realizado, não funciona. E outros, entre eles Souza (1987), ao considerar a prática do planejamento pelos professores, percebem que eles têm uma concepção de algo cansativo, burocrático, formal e inócuo, caracterizando o que Souza denomina de “farsa do planejamento”, porque muito se realiza planos, mas pouco se planeja, tamanha a formalização na ação.

Esses significados, atribuídos e construídos na prática do planejamento, como a descrença e a negação (CORAZZA, 1997: 109), apresentaram, em consequência, uma ação educativa descomprometida com a realidade. Diante do formalismo do planejamento surgiu o questionamento: “para quê planejar?” (FLEURI, 1987; GANDIN, 1986; VASCONCELLOS, 1995: 26). Entende-se que esta questão representa uma lacuna que ficou entre o método técnico de planejar e escrever planos e uma outra perspectiva, que fez com que os professores simplesmente negassem o planejamento e não colocassem nada

⁶ Adoto a concepção de diagnóstico de Vasconcellos (1995: 159), que, antes de tudo, é um confronto entre a situação que se vive e se compreende, e a que se quer viver.

no seu lugar. Permanece um vácuo, em que não haviam mais referenciais teóricos para a prática de planejar, e em decorrência, não havia e não há planejamento porque este não era e é considerado elemento constituinte e constituído da/na prática pedagógica. Corazza (1997: 113) reforça este pensamento quando afirma:

A prática de planejar costuma aqui ser representada por uma ausência, por um espaço vazio, inexistindo como objeto discursivo de preocupação, investigação e debate. Como se não fizesse parte do trabalho docente e, dele, nossos alunos dos cursos de formação não precisassem dar conta ao chegar nas escolas.

Esta autora revela, ainda, uma preocupação com a dificuldade de reversão dessa negatividade atribuída ao planejamento de ensino. Acredito que alguns autores conseguiram, pelo menos, estabelecer discussões e reflexões importantes sobre o tema, como o fizeram Gandin e Luckesi. Gandin (1986: 18) introduz a discussão sobre uma das finalidades mais significativas do planejamento, a da compreensão deste como processo educativo. Esta idéia se contrapõe à visão centralizadora do planejamento autoritário realizado pelo professor, do emprego da técnica enquanto série de passos a serem seguidos, da burocracia, porque se torna caminho, como o próprio autor afirma em outra obra (1995: 22), “o caminho se faz enquanto se anda”. Processo é caminhar em direção à algo, à educação, vista sob a perspectiva de Freire (1987), de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, e esse educar-se reforça a finalidade de compreender o planejamento como processo educativo. Luckesi (1990: 167), da mesma forma, se posiciona a favor da reflexão na ação planejada e contra o espontaneísmo na ação educativa, indicando que o educador deve construir com rigor, constantemente, o seu caminho. Desta maneira, a prática pedagógica se manifestará, como uma verdadeira *práxis*, em que teoria e prática serão dois elementos do mesmo processo.

Para Vasconcellos (1997: 12), o planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional. Assim, compreendo mediação a que o autor se refere, como intervenção, em que teoria e prática

fazem parte deste processo e não como duas partes de uma mesma tarefa da prática docente (LUCKESI, 1999: 146). Contudo, afasto-me da idéia de Vasconcellos, quando afirma que para concretizar esta ação é necessário estabelecer as condições prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço e as condições materiais para que isso aconteça.

Entendo que a palavra prever indica uma contradição no planejamento enquanto ação-reflexão-ação proposta por Vasconcellos (1997). Ou ainda, quando ao concluir o capítulo (Vasconcellos, 1997: 15), diz que espera contribuir para superar o freqüente formalismo no processo de planejamento, resgatando seu potencial transformador. A previsão é uma antecipação do que se espera que aconteça, e o planejamento não, pois é processo construído e reconstruído na ação educativa. Portanto, não é apenas execução de certas práticas ajustadas como se fossem meros atos mecânicos, em que é possível prever uma solução para cada problema dentro da escola, mas deve-se ter em mente as alternativas disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos e exemplos realizados por outros, como propõe Gimeno Sacristán (1998: 205)⁷.

Ainda sobre a previsão, acredito que ela seja necessária enquanto programa. Quando, no início do ano, os professores se reúnem para realizar o que é denominado eqüivocadamente de planejamento, estão apenas elaborando as intenções de trabalho, os conteúdos, os espaços, as datas, os horários. O plano pode ser confundido com o programa, enquanto ação e registro, como um documento, mas, o planejamento de ensino não, porque, na especificidade da educação, ele é flexível e dinâmico. É relevante, pois, considerar que a escola exige, hoje, dos professores, em função de seu cotidiano muito particular e dinâmico, um agir na urgência (PERRENOUD, 2001-a), para dar conta das relações que se travam, seja a relação ensino-aprendizagem, as relações do coletivo de professores, entre si e com a mantenedora e a comunidade, e o contexto sócio-político-econômico-cultural. Portanto a previsibilidade como antecipação, é um elemento limitador e

⁷ Sacristán, J. Gimeno. Compreender e Transformar o Ensino/ J. Gimeno Sacristán e A I. Pérez Gómez; 4ª edição; ArtMed, 1998.

centralizador da prática pedagógica na figura do professor, justamente o que era atribuído ao planejamento de ensino na perspectiva tecnicista, amplamente revisada neste estudo. Rodrigues (2000: 62) apresenta uma posição de contraposição ao caracterizar a idéia de processo na sua concepção de planejamento:

(...) é a constante busca de aliar o “para quê” ao “como”, através da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se, também, elemento indissociável do processo.

Rodrigues (2000) considera que é necessário ter clareza dos pressupostos teóricos da ação educativa, mas caracteriza o planejamento de ensino como elemento de aproximação ao cotidiano, como processo. Compreendo que o planejamento e a prática pedagógica são, dessa forma, um só processo e não partes fragmentadas. Planejamento, execução e avaliação são a própria prática pedagógica, porque são constantes na ação educativa e não estanques. Essa concepção promove a aproximação da prática pedagógica ao cotidiano e às necessidades de reflexão sobre essas práticas na escola, porque compreendidas enquanto processo educativo que para Gandin (1986), pressupõe participação.

A palavra participação começa a fazer-se presente no discurso oficial, em meados da década de 70. Partindo da análise conjuntural de Pinto (1994: 06), quando aborda o tema, o autor afirma que de forma tímida no início, passa a uma insistente e generalizada, no discurso oficial, sob a forma de planejamento participativo, como prática social e política, e reivindicada em oposição ao regime autoritário e ditatorial vigente. Na educação, o planejamento participativo surge, segundo Gandin (1999: 37), como contraposição aos modelos de planejamento estratégico e de gerenciamento da qualidade total, somente na década de 1980. Para esse autor:

(...) participação no planejamento participativo inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas no “como” ou no “com quê” fazer, mas também no “o quê” e no “para quê” fazer. O gerenciamento da qualidade total e o planejamento estratégico não podem Ter a mesma proposta para a questão da participação: as duas tendências servem à instituições

(empresas) que têm limites quase intransponíveis para fazer isto; sua concepção capitalista, em que o principal elemento do poder, o dinheiro, está na mão de alguns, dificulta profundamente a participação nesse sentido; há experiências de empresas que distribuem os lucros segundo as necessidades de todos, independentemente de sua posição hierárquica, mas isto é muito restrito no espaço e no tempo. (p: 47)

Ainda contrapondo-se aos modelos de não-participação, outros autores, entre os quais Fleuri (1987); Delacoste (1997) e Dalmás (1994) têm a concepção de planejamento participativo como uma das metodologias mais adequadas para a concretização da proposta libertadora no âmbito da educação. Os autores concordam em romper com as relações autoritárias que envolvem o planejamento de ensino, através do encontro, diálogo e debate, em que discutem, decidem e assumem as realidades comuns com a intenção de concretizar uma nova ordem de relações solidárias. O sujeito do processo pedagógico libertador somente pode ser o próprio grupo, visando ao desenvolvimento individual e coletivo de planejar, executar e avaliar, tornando possível uma educação escolar mais humana e, conseqüentemente, mais participativa.

Dessa forma, o planejamento participativo procura salientar a importância e a necessidade desse processo, no âmbito da educação, chamando a atenção para que os educadores construam, coletivamente, esse processo educativo. Contudo, essa construção coletiva deve observar se há compreensão do que seja realmente participação. De acordo com Gandin (1994: 56), deve-se identificar os níveis em que a participação será exercida, considerando-se a colaboração, quando alerta para que as pessoas envolvidas não estejam sendo chamadas apenas para contribuir com o que já foi decidido; a decisão, quando as pessoas se vêem obrigadas, por alguma forma de autoridade a simplesmente “decidir o que já estava decidido”, funcionando como uma manipulação; e a construção em conjunto, em que alerta para o fato de que não se está acostumado a lidar com a igualdade fundamental entre as pessoas, atribuindo-se mais valor à participação de poucos.

A condição *sine qua non* de planejamento participativo é de que se tem direito e dever de decidir, tanto quanto de participar. Freire (1997-a: 119) afirma que “é decidindo que se aprende a decidir”, referindo-se à necessidade que temos de tomar decisões por si mesmo, e de errar, perceber o erro e decidir de novo. Essa autonomia, é dialética e dialógica, porque se estabelece nas relações e na construção das relações do cotidiano. Ela (autonomia para decidir) é a resposta aos alertas de Gandin sobre os níveis de participação, é a compreensão pessoal do que seja participação, de como participar, por quê participar. Nesse sentido, uma proposta de planejamento centrado na escola e na sala de aula é, certamente, oposto ao planejamento técnico, porque é baseado nas mudanças identificadas, discutidas e decididas pelo coletivo, pelo diálogo, como propõe Padilha (2001: 74):

Se todos/as participam da tomada de decisões, deve-se estabelecer regras sobre como se dará essa participação, sobre como as decisões serão tomadas e em que cada segmento poderá contribuir desde a concepção do projeto até a avaliação e o replanejamento.

A Lei 9394/96 (LDB), em seu artigo 12, discorre sobre a elaboração e execução da proposta pedagógica pelos estabelecimentos de ensino, e também, no artigo 14, que firma a gestão democrática do ensino público, no inciso I, considerando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. É neste sentido que Padilha (2001) propõe a perspectiva de planejamento dialógico para a construção do projeto político-pedagógico da escola, exercitando a capacidade de tomar decisões coletivamente. O autor propõe considerar a sala de aula como “círculo de cultura”, adotado por Paulo Freire no final da década de 1950 em Recife, compreendidos como espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia, significando e ressignificando as relações pedagógicas dos alunos, nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos. A partir desse conceito, o autor sugere exercitar o planejamento dialógico na construção do projeto político-pedagógico, na perspectiva da escola cidadã. Para tal, examina as propostas das Redes Municipais de Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte e Uberaba, e as reestruturações propostas por estas.

Em decorrência desse enfoque sobre a proposta político-pedagógica, Vasconcellos (2002) aborda as mudanças que atravessam o trabalho pedagógico, em seu cotidiano. O autor parte da análise das finalidades do projeto, de sua elaboração em uma perspectiva dialética e dialógica; do trabalho pedagógico e de todo coletivo para a concretização desse projeto, e avalia as concepções de currículo que hoje é adotado por algumas Redes Municipais, como os ciclos de formação.

Tanto em Padilha (2001), quanto em Vasconcellos (2002), encontrei referenciais importantes para as discussões sobre o tema desta pesquisa. Embora os dois autores abordem a mesma temática, basicamente a distinção entre os dois é que Vasconcellos aprofunda mais o cotidiano e a reflexão sobre algumas relações, nesse sentido, na escola. Considero estes dois fatores imprescindíveis à consecução do diálogo entre as fontes propostas para esta pesquisa, justamente com o cotidiano escolar observado na prática pedagógica dos professores de educação física, suas falas nas entrevistas, a bibliografia sobre planejamento de ensino em geral e na educação, e a revisão de literatura específica da área de educação física, a compreensão, interpretação e explicação do objeto de estudo.

1.1.4 PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Com base na revisão de literatura tem-se o propósito de, a partir da visão mais geral do tema, à mais específica, identificar e compreender o planejamento de ensino na educação física. As fontes de referência⁸ não aparecem nesta seção na ordem em que foram pesquisadas, mas obedecem à uma rigorosa busca empreendida em momentos diferentes deste estudo.

⁸ As fontes Grupo de Trabalho Pedagógico UFPEL/UFSM (1991), Coletivo de Autores (1992) e os textos pedagógicos de Hildebrandt-Stramann (2001), não constam da revisão teórica sobre planejamento de ensino na área de conhecimento, embora, sejam de grande contribuição para a reflexão sobre a prática educativa dos professores de educação física. Contudo, são utilizadas para discussão em outros momentos ao longo do estudo.

Para tanto, como já me referi antes, a revisão de literatura teve início de fato na perspectiva da educação física. Mais especificamente, no esforço realizado para revisar nos periódicos mais expressivos na área da educação física (BOSSLE, 2002: 34), a abordagem do planejamento de ensino. Pode-se considerar que a partir dessa investigação preliminar, foi possível identificar que, em função do pequeno número de publicações, o tema não vêm merecendo a atenção devida dos estudiosos e pesquisadores da área. Porém, em um dos artigos encontrados, Krebs (1997) propõe uma alternativa aos professores de educação física para selecionar os conteúdos das aulas, partindo do referencial teórico de compatibilidade do que denomina planejamento periódico, o que é realizado no cotidiano, sendo o planejamento semanal e o plano diário das aulas, ao construtivismo. A abordagem do autor revela, de forma bastante didática e explicativa, a importância tanto do planejamento de ensino, e da sua contextualização, quanto a sua necessidade para a construção de um ambiente onde a criança possa desenvolver e interagir com seu próprio entendimento da realidade (KREBS, 1997: 18). Destaco ainda, como positiva, a relevante distinção entre planejamento e plano, que ainda não explicitarei nesta parte do estudo, mas que o farei a seguir, muito em função do constante emprego dos termos ao longo deste texto.

Outro artigo encontrado, aborda o planejamento participativo no ensino da educação física. Correia (1996) relata sua experiência como professor de educação física na Rede Pública Estadual de São Paulo, no sentido de resgatar através do processo de planejamento participativo, a participação e a motivação dos alunos, com os temas da cultura corporal. Concorda com os autores referenciados anteriormente (PINTO, 1994; FLEURI, 1987; DELACOSTE, 1997; DALMÁS, 1994; GANDIN, 1994; PADILHA, 2001), no que se refere ao planejamento participativo e aos aspectos fundamentais de participação, como a descentralização nas escolhas e tomadas de decisões, e a perspectiva de uma visão crítica sobre a realidade. Ainda mais interessante, são as desvantagens que o autor aponta sobre este processo em particular, no que tange ao desgaste pessoal do professor para a elaboração e execução, sem as devidas condições materiais e suporte teórico.

Compreendo, pelo relato, que Correia (1996) conseguiu romper com algumas relações que se estabeleceram no processo de ensino-aprendizagem, quando propôs esta inovação, mas Correia afirma que não teve sucesso dessa inovação participativa, com outras instâncias da escola, como com a direção, ou com a supervisão/coordenação pedagógica. Fica caracterizada a limitação do planejamento participativo, se o mesmo não for compreendido e executado em todas as instâncias do sistema de ensino. Sendo a mantenedora, as escolas, suas respectivas direções, supervisões e coordenações, professores, alunos, funcionários e também os pais e a comunidade.

Os autores (KREBS, 1997 e CORREIA, 1996) optaram por abordagens diferentes de planejamento de ensino em seus respectivos artigos, mas, ambos estabelecem reflexões partindo do entendimento da realidade dos alunos, na tentativa de garantir o acesso aos possíveis entendimentos sobre a realidade. Atestaram, pois, a possibilidade de processos de construção de conhecimentos de forma autônoma, implicando o exercício da reflexão crítica, e rompendo com práticas rotineiras e tradicionais do ensino da educação física.

Ainda sobre a reflexão crítica no fazer pedagógico na área de educação física, Cardozo (1998) aborda a reflexão como necessária no processo de planejamento. Partindo da concepção de aulas abertas, o autor considera a possibilidade da co-decisão nos níveis de planejamento, objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino, criticando o excesso de tecnicismo nas aulas de educação física, e propondo a alternativa da flexibilidade nas decisões e ações do fazer pedagógico. Para o autor, o planejamento de ensino tem destacada importância no processo de construção coletiva das aulas abertas.

Entendo que entre planejamento participativo e o conceito de aulas abertas⁹, há apenas uma delimitação quanto ao espaço/tempo em que

⁹ Nas aulas abertas, o planejamento assume um princípio de flexibilidade, em que o professor não é o centralizador das decisões, não detém o monopólio dessas decisões, permitindo a construção de um processo que se opõe ao autoritarismo e rigidez sem diálogo, e os alunos tem oportunidade de trazer suas experiências para o espaço de construção do planejamento e das aulas.

ocorrem. O planejamento participativo se pretende em todas as instâncias da sociedade, em que há necessidade de descentralização das decisões, em detrimento da participação de todos em todos os momentos do processo. Já, a concepção de aulas abertas, se entende como a possibilidade de estender os princípios de participação do planejamento participativo, à instância particular das aulas de educação física, delimitando onde e como a co-decisão pode acontecer, como afirma Hildebrandt-Stramann (2001: 47):

Eu compreendo aula como um processo de interação social, no qual o professor e os alunos definem suas situações de ação e, com isso, determinam também os seus significados. Os espaços e os graus de liberdade das definições de situações e das colocações de significados podem ser bem diferentes para os participantes de uma aula. Eu classifico uma aula de educação física, então, como fechada quando as definições de situação e as colocações de significados partem de uma forma unilateral do professor e quando nenhuma ou poucas possibilidades são oferecidas aos alunos de trazer suas próprias definições de situações.

Essa possibilidade de romper com o planejamento de ensino centralizado no professor, também foi tratada por Oliveira; Souza; D'Almeida (1997); Baecker; Baggio; Honrich; Mürmann (1997); Ferreira (1997); Almeida (1997), ao apresentarem seus trabalhos no X CONBRACE, na perspectiva do planejamento participativo. Nestes relatos de experiências, apresentados no fórum de debates mais significativo da área da educação física, os autores revelaram otimismo em relação à participação democrática nas tomadas de decisões e na construção em conjunto, tanto na organização das aulas e conteúdos, quanto em nível de currículo e proposta político-pedagógica.

Contemplando o planejamento dos conteúdos, porém com outra abordagem, Mahl (1980) realizou um estudo avaliativo na educação física, nas escolas da Rede Pública Estadual de Porto Alegre. O autor avaliou o planejamento dos conteúdos, baseado nos critérios de eficiência e produtividade em relação à promoção da saúde dos alunos. Amparado por uma literatura técnica, tanto em nível de análise do currículo, quanto da educação física, que desconsidera a realidade dos alunos e o contexto escolar. A seleção dos conteúdos é realizada e centralizada na figura do professor de educação física. Esses conteúdos devem fazer com que o aluno progrida fisicamente,

para isto, Mahl preconiza o uso de testes para avaliação das condições físicas dos alunos. Utilizou a palavra “temporada” ao se referir ao ano letivo, estabelecendo a clara relação com o rendimento do treinamento esportivo. O autor concluiu que o desempenho dos professores de educação física é “insatisfatório” em relação ao planejamento dos conteúdos, por inadequação ao modelo de rendimento.

No estudo de Mahl, pelo que apresenta, pode-se identificar uma tendência biologicista (CASTELLANI FILHO, 1994: 218), ou ainda, visão biológica (BRACHT, 1992: 57) da educação física no Brasil. Este período da educação física é compreendido como um reducionismo biológico, com ênfase exacerbada às questões referentes à produtividade, eficiência e eficácia, conceitos já abordados anteriormente no planejamento em geral, e na educação, quando orientados pelos modelos da administração científica. Na educação física, essa manifestação é percebida pela presença médica na área, e pela adoção de métodos para a promoção da saúde, como é identificado no estudo de Mahl.

Um aspecto interessante que não pode ser esquecido é a proposição de modelos adequados a programas desvinculados da realidade. Borsari (1980) sugere um planejamento seqüencial para aplicação em diferentes faixas etárias, cursos ou instituições. Afirma que a educação física deve buscar um vínculo com um plano de desenvolvimento da educação física, esporte e lazer. É o receituário tecnologizante referido anteriormente, até porque não faz nenhuma reflexão sobre o planejamento, e se aproxima do que afirma Bracht (1992), sobre uma prática de reprodução do esporte na escola, de acordo com o modelo de controle social.

Outros exemplos expressivos do planejamento enquanto modelos a serem seguidos, são os artigos de Resende e Ferreira (1984) e Resende (1984), sendo propostas claras de modelos de planejamento de ensino, centrados na figura do professor e de emprego de técnicas preestabelecidas. Aproximam-se dos estudos de Mahl e Borsari porque representam uma metodologia do ensino da educação física absolutamente adequada ao modelo

de sociedade vigente, conforme identificado, afirmam (RESENDE e FERREIRA, 1984: 76):

(...) cabendo ao planejador selecionar aquele que for julgado como o mais adequado [planejamento de ensino]. Estes modelos apresentam pequenas diferenças de estruturação entre si, mas conservam as etapas essenciais do planejamento (objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, recursos e avaliação). É oportuno ressaltar que a perfeita elaboração técnica de um planejamento não assegurará a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Este processo se deve tanto à adequação do planejamento quanto à eficácia de sua aplicação.

Outra consideração sobre a semelhança das idéias de Resende e Ferreira (1984), Mahl (1980) e Borsari (1980), é que fazem a seleção e organização dos conteúdos de forma fragmentada, desconexa e incoerente com a realidade e o contexto escolar. Os autores se preocupam tanto com as técnicas de planejamento, visando a resultados de produtividade por parte dos alunos, que acabam por engessar o planejamento ao modelo, restando ao professor de educação física a função de mero executor da técnica. Não é de se admirar que os professores tenham assumido uma postura de desacreditar e até negar o planejamento de ensino na sua ação educativa.

Esse movimento do professor de educação física, especificamente o de negar ou desacreditar do planejamento de ensino, foi observado em estudos anteriores sobre a prática pedagógica na educação física¹⁰. Tanto em Kunz (1991: 83), observado como simples cópia do planejamento do ano anterior; Molina Neto (1996: 305), abordando como uma “questão polêmica”; Faggion (2000: 101), como não-planejamento ; ou ainda Scherer (2000: 176), como desacreditado na prática cotidiana, o fazem na perspectiva da não-elaboração de planos escritos pelos professores de educação física. O fato de os professores negarem essa tarefa não significa que não há planejamento de ensino. Revela apenas, que há significados em relação a esta atribuição do trabalho docente, que necessitam de mais atenção por parte dos investigadores da prática pedagógica desse coletivo docente. É o que pretendo

¹⁰ Opto deliberadamente por apresentar estes estudos, e não outros, em função da proximidade metodológica adotada para a consecução dos estudos.

investigar neste estudo, a partir, também, das leituras sobre o planejamento de ensino.

Outros estudos que apresentam considerações sobre o planejamento de ensino na educação física, revelaram a compreensão dos autores sobre o tema. Bonone (2001: 36), nos locais investigados, observou que:

Devido as surpresas diárias que são trazidas pelos adolescentes, percebi que não planejam [professores de educação física] suas aulas com muita antecedência e, muitas vezes, aguardam para perceber o estado de ânimo e a disposição dos alunos para definir a atividade que será realizada naquele dia, ou seja, existe flexibilidade na condução das atividades.

A flexibilidade a que o autor se refere pode ser considerada um imprevisto e um descompromisso com a ação educativa. Para Padilha (2001: 45), o ato de planejar é intrínseco à educação, concordando com Alujas (1980: 214), quando afirma que o professor com clara idéia de seus objetivos e de sua responsabilidade para concretizá-los, deve planejar adequadamente. A flexibilidade expressa por Bonone não tem o mesmo significado daquela que foi abordada no planejamento participativo e na concepção de aulas abertas na educação física, diante da possibilidade de contemplar a co-gestão, e de dar vez e voz (PIRES e NEVES, 2001: 89) a todos durante um processo de tomada de decisões referentes à prática pedagógica.

Sobre este tema, convém fazer referência ao equívoco por parte de alguns autores quando abordam a questão do planejamento e da prática pedagógica dos professores de educação física. Na qualidade de professor dessa área de conhecimento, procurou-se, sempre, basear a ação na concepção de um fazer prático, de movimento, em contrapartida às outras disciplinas do currículo. Dessa forma, percebi que prática pedagógica e planejamento eram dissociados do processo educativo, tornando as ações fragmentadas e descaracterizando a idéia de processo. Alguns autores apontam a distinção entre planejamento e prática pedagógica quando atribuem ao planejamento uma concepção de teoria e ao momento específico da aula, o de prática.

Em relação a esse equívoco, Canfield (1996: 23), ao longo do seu texto questiona: “em que embasaremos nossa prática pedagógica, e como poderemos fazer o planejamento dessa prática?” Diante desta visão fragmentada e estanque, considero que a concepção de planejamento de ensino também necessita ser investigada. Seria o planejamento de ensino, e não somente o plano, uma atribuição teórica que o professor de educação física passou a negar em sua prática pedagógica, considerando os dois como elementos distintos de uma mesma ação educativa?

Este indicativo foi observado no estudo de Rodrigues (2000: 76), e referido a uma forma de pensar do professor de educação física. Para a autora, esta forma de pensar é associada a racionalidade técnica de entender a relação teoria e prática, em que alguns professores, participantes da pesquisa, simplesmente aplicam um roteiro pronto construído por outros, enquanto outros, em contrapartida, consideram o contexto e as condições materiais da escola.

Para Burkowski (1991), essa dicotomia entre teoria e prática indica que o plano de aula, no ensino da educação física escolar, caracteriza uma prática acrítica. A autora afirma que o confronto entre o que existe na literatura especializada sobre o assunto e o que ocorre no cotidiano escolar leva a questionar a validade de elaboração diária do plano de aula. A concepção crítica de ensino, defendida pela autora, evitaria a postura observada nos professores de educação física, de neutralidade em relação ao planejamento de ensino que, desta forma, contribui para a reprodução do ensino acrítico. Defende o planejamento participativo como possibilidade de trocar experiências, ampliar o conhecimento e a cultura individual e coletiva, ao observar que os alunos ficaram de fora do processo de tomada de decisões.

O estudo de Burkowski se constitui em fonte de referência para a presente pesquisa, por abordar a temática do planejamento de ensino na educação física, e por defender o planejamento participativo como possibilidade de inclusão social e política, além de orientar-se em uma

perspectiva crítica e reflexiva do processo de planejamento. Por hora, a única consideração crítica sobre o estudo dessa autora, é que se torna confuso compreender sobre de que nível de planejamento ela está falando. A preposição *de*, mais o artigo *o*, no título “Planejamento do Ensino”, e em muitos momentos do texto, é equivocada, por que o estudo se refere ao planejamento de ensino, que é específico da “sala de aula”, em nível micro, e não planejamento do ensino, que é o realizado em nível macro, dito educacional, do sistema educacional, portanto, mais abrangente, pois é realizado em nível nacional, estadual ou municipal. Contudo, o estudo continua sendo de extremo valor para a discussão do planejamento de ensino.

Com uma visão mais ampla dessa relação do fazer pedagógico, que extrapola a questão limitada da teoria e prática da educação física, outro estudo de extrema importância é o de Wittizorecki (2001). Embora o autor não trate do tema planejamento de ensino dos professores de educação física especificamente, também contribui significativamente para meu estudo. Considerando-se que o autor realizou seu estudo na mesma Rede Municipal de Ensino em que o presente estudo acontece, suas observações sobre o trabalho docente dos professores de educação física revelam, de forma singular, o processo complexo em que se confrontam cotidianamente as escolas, em função do perfil da comunidade, das necessidades e questões educacionais, e das condições sociais de escolarização. Sublinho ainda, a compreensão sobre como se estabelece a articulação com os demais setores da escola, com a mantenedora, em relação à proposta político-pedagógica e as reestruturações propostas e, também, sobre os espaços para a sua discussão e concretização.

Desta forma, esta revisão de literatura se constituiu em um importante instrumento para elaboração do marco teórico referencial do meu estudo. Sua construção propiciou não apenas a ampliação do olhar deste pesquisador, antes limitada, sobre o planejamento de ensino dos professores de educação física mas, de modo reflexivo, compreender, agora, de forma menos limitada, a minha própria prática.

Partindo de minha própria prática pedagógica, antes mesmo de iniciar este estudo, elaborei uma lista de conceitos prévios sobre o tema. Considerei o que esperava encontrar referente ao planejamento de ensino, na pesquisa com os professores de educação física. Esta elaboração possibilitou dialogar com as informações desta revisão, partindo de pressupostos pessoais que, à medida que a compreensão do fenômeno se ampliava, foram se constituindo em caminhos e possibilidades para a pesquisa. Neste sentido, foram valiosos os estudos referidos anteriormente, de Burkowski e de Wittzorecki para o meu estudo. Posso afirmar que suas considerações e reflexões foram um desafio para avançar no conhecimento aqui produzido, e na compreensão do planejamento de ensino e do cotidiano do professor de educação física inserido no contexto da escola pública.

1.1.5 COMPREENDENDO PLANEJAMENTO DE ENSINO

No início desta parte do estudo, coloquei minha intenção de inicialmente compreender o significado de planejamento de ensino. Em muitos momentos deste texto sobre a revisão de literatura, aparecem tanto expressões como planejamento de ensino, como planejamento do ensino, e planos. Para esclarecer essas expressões e atribuir-lhes a minha compreensão construída ao longo da revisão de literatura, onde o conceito foi apresentado sob várias perspectivas, apresenta-se mais esta seção.

QUADRO 1 - SIGNIFICADO DE PLANEJAMENTO.

| | |
|------------------------|---|
| Planejamento do ensino | A preposição de mais o artigo o, configuram o planejamento do ensino referente ao nível de sua abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal para definir as políticas da educação. Pode ser encontrado na literatura como planejamento educacional, da educação ou do sistema educacional. |
|------------------------|---|

| | |
|------------------------------|--|
| Planejamento curricular | Processo de construção da proposta de ensino-aprendizagem oferecido pela escola ou instituição. |
| Planejamento de ensino | Processo de construção da proposta das ações educativas do cotidiano que se refere a um contexto escolar e a uma proposta político-pedagógica específicos. |
| Plano de aula | Síntese do processo de planejamento que traduz a intencionalidade da ação educativa cotidiana. |
| Plano de curso | Construção normalmente realizada no início do ano letivo, ou semestre, considerando os objetivos gerais e específicos de determinada disciplina, que vão nortear o processo de ensino-aprendizagem que se refere a um contexto escolar e a uma proposta político-pedagógica. |
| Plano de unidade | Elaboração do processo de ensino-aprendizagem, a partir de um tema, com duração de acordo com a potencialidade do tema. |
| Proposta político-pedagógica | Elaboração da intencionalidade educativa da instituição ou escola, partindo de uma realidade. É um instrumento teórico-metodológico de possibilidades na caminhada de construção no cotidiano escolar. |
| Planejamento participativo | Visa a contemplar o processo de construção coletiva com a inclusão de todos, em todos os momentos, não apenas nas tomadas de decisão mas, principalmente enquanto participação na construção do processo. |

Reitero que não pretendo estabelecer definições generalistas, mas compreender os termos e suas concepções no âmbito da escola. Esse movimento possibilita a distinção do emprego de determinadas expressões como planejamento e plano, muitas vezes confundida e confusa para o leitor. Entende-se plano como um elemento de comunicação entre o planejamento e

o cotidiano escolar. Visto como registro, o plano possibilita a reflexão sobre a ação. O planejamento, por sua vez, caracteriza-se como processo de construção e reconstrução da ação educativa, sendo, portanto, planejamento e plano, orientadores dessa ação.

Planejamento de ensino e planos são distintos para a compreensão dos termos, mas possuem uma relação de interdependência enquanto processo. Assim como são, também, planejamento curricular ou proposta político-pedagógica construções orientadoras da prática educativa, no cotidiano dos professores de educação física. A proposta político-pedagógica, por sua vez, é a orientação explicitada pelos objetivos gerais da escola, ou de uma secretaria de educação, como o é na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Reveladora de questões como onde se está e que sociedade se quer construir com o projeto educativo.

Sublinho na proposta político-pedagógica, o seu objetivo de contemplar a participação e o diálogo dos sujeitos para a sociedade que se deseja construir. Nesse sentido, é preciso antes mesmo de estabelecer o referencial que a proposta explicita, definir o projeto pessoal do professor em educação, assumindo-se na sua prática educativa como um sujeito participante e crítico da realidade. Sujeito que “ensinando aprende e, que aprendendo ensina” (Freire: 1997-b: 88), em uma perspectiva dialógica e crítica. Para que essa construção seja possível, julga-se necessária a reflexão sobre que homem se quer formar, e o que se quer e/ou se deve ensinar a esse homem, como forma de orientação quanto aos objetivos que se estabelece na qualidade de cidadãos e professores de educação física, comprometidos com a prática educativa e com a proposta político-pedagógica.

Um dos referenciais teóricos da proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é o pensamento de Paulo Freire. Este autor também é um dos referenciais teóricos do presente estudo, portanto, fica evidente a identificação deste estudo com a proposta dessa Rede Municipal de Ensino, em seus pressupostos. A opção por pesquisar nessa rede de ensino é pautada pela identificação com os seus referenciais teóricos, frente às

reestruturações que vem propondo e o modo como a educação física é construída nas escolas de Porto Alegre. Dessa forma, a revisão de literatura aqui realizada continuou a partir da necessidade de compreensão da proposta político-pedagógica dessa rede de ensino, ainda como projeto de pesquisa, e posterior elaboração das questões de pesquisa sobre o planejamento de ensino dos professores de educação física.

1.1.6 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

A proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre, RS, é a construção do projeto político-administrativo-pedagógico adotado desde 1989. Com a vitória da Frente Popular¹¹ nas eleições de 1988, tem início o projeto de democratização das decisões da gestão pública, com a participação da população, em substituição à representação política tradicional vinda das urnas (GENRO, 1999: 94), e surge a idéia do Orçamento Participativo-OP. Neste sentido, o projeto deve contemplar o contraponto à ausência de participação das pessoas, com a instauração do processo de escuta, de dar voz às comunidades e às suas necessidades na distribuição dos recursos eleitos prioritários na cidade. Moll (2000: 153), assim se expressa sobre esse movimento de contraposição:

A característica da despersonalização favorece a reversão do quadro de clientelismo histórico e tutelador, definidor das relações do Estado com a sociedade civil. Contudo, a despersonalização não precisa confundir-se com impessoalização, com o anonimato das comunidades.

O pensamento de Moll sobre o Orçamento Participativo, no sentido da preocupação com os sujeitos dessa participação, concorda com Genro (1999: 93), quando este ressalta:

¹¹ A Frente Popular é uma composição de partidos, integrada pelos Partido dos Trabalhadores, Partido Socialista Brasileiro, Partido Comunista Brasileiro, Partido Popular Socialista e Partido Verde. A partir da vitória para a Prefeitura de Porto Alegre, nas eleições de 1988, tem início, em 1989, a gestão da Administração Popular.

O processo do Orçamento Participativo faz a crítica prática da liberdade meramente formal, mediante a qual o cidadão vota e volta para casa. Por meio dele os cidadãos podem, direta e concretamente, operar a luta por seus direitos, combinando a decisão individual (querer participar) com a participação coletiva (que gera decisões públicas).

Nesta idéia de participação coletiva, de construção e de co-decisão, se inicia um processo gradativo de reestruturações, também na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para combater a exclusão e o fracasso escolar, através da democratização do acesso e da permanência do sujeito na escola, reflexos do processo de democratização da gestão administrativa-política, já na primeira gestão o projeto educacional visa a eleição para diretores das escolas e o desenvolvimento de uma aprendizagem inspirada na proposta construtivista, a partir das teorizações de Jean Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberoski, Henri Wallon e Paulo Freire.

Na segunda gestão, a partir de 1993, portanto, da Administração Popular em Porto Alegre, o projeto da Rede Municipal de Ensino visa a radicalização da democracia, vinculada ao projeto de “Cidade Constituinte, Orçamento Participativo, e Constituinte escolar”, como ações políticas congregadas na cidade. A partir da revisão da proposta construtivista adotada na primeira gestão, começa a tomar forma o Projeto Escola Cidadã, em contraposição ao modelo de mercoescola¹² (AZEVEDO, 2000: 47), proposto pelo Governo Federal.

Esse movimento de ações congregadas pressupõe uma questão fundamental aos elementos constitutivos da Escola Cidadã, como afirma Azevedo (1999: 14):

(...) a escola e o sistema educacional não existem como entidades autônomas ao aparelho de Estado e às suas políticas; a educação, a produção do conhecimento são produtos de uma intencionalidade da macropolítica. Isto significa o entendimento de que a escola não muda somente através dela mesma. Nem é possível mudar a escola através de instrumentos pedagógicos isolados, restritos a ações e a estratégias de ensino nas micro-relações no interior de uma sala de aula. A escola só muda quando

¹² Azevedo classifica de mercoescola, a aplicação da proposta política neoliberal à educação, voltada para uma lógica empresarial e às necessidades de mercado.

articulada com mudanças externas aos seus muros. Vale dizer: com um projeto político global que inclua uma política educacional democrática, voltada à inclusão social e a emancipação do ser humano.

A cidadania é, aqui, entendida como o exercício pleno da sociedade, quanto a seus direitos e deveres, baseado no exercício da democracia e estendido à escola. É nesse sentido de participação, de gestão democrática, que são adotados o Orçamento Participativo e o Planejamento Participativo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (1998), com o objetivo de ampliar a participação nas decisões sobre a aplicação de recursos financeiros nas escolas (SMED, 2002). Desta forma, pretende contemplar tanto a escola quanto a comunidade, porque propõe o processo de administração dos recursos não apenas pela mantenedora, mas pela comunidade escolar envolvida e comprometida com o orçamento e as questões da escola.

A Escola Cidadã é o projeto educativo manifesto pela preocupação com a escola pública que representa a exclusão, evasão, repetência e transmissão de conhecimentos. De acordo com o pensamento de Paulo Freire, principalmente quando assume a Secretaria da Educação do Município de São Paulo¹³, e propõe o desafio de reinventar a escola, passa-se a entendê-la como um centro de participação popular na construção da cultura. Dessa forma, é desencadeado o Projeto Constituinte Escolar (1994) pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, contemplando a reinvenção da escola proposta por Freire, na construção de uma escola fundamentalmente comprometida com as classes populares.

Com o objetivo de contemplar a inclusão no atendimento às classes populares, a estratégia da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre está representada pelos projetos SEJA e MOVA. O primeiro contempla o Serviço de Educação de Jovens e Adultos, construído como possibilidade de escolarização para os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em nível fundamental. O segundo, o Movimento de Alfabetização Porto Alegre, é

¹³ Paulo freire foi Secretário da Educação do Município de São Paulo de janeiro de 1989 à maio de 1991, na gestão da Prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores. Referência bibliográfica: Freire, P. A Educação na Cidade. 4 ed. São Paulo: Cortez; 2000.

um projeto de alfabetização em massa, que conta com educadores populares, indicados pelas entidades comunitárias, que recebem assessoria e formação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Há também que se considerar, as Escolas para Crianças com Necessidades Educativas Especiais, como forma de atendimento aos meninos e meninas de rua na Escola Municipal Porto Alegre (EPA) e a expansão e fortalecimento da Rede Municipal de Educação Infantil. Dessa forma, se concretizam outras estratégias do amplo projeto de democratização da gestão e do acesso e da permanência dos alunos na escola.

A Constituinte Escolar, processo de construção coletiva com a participação da comunidade escolar, integra o processo de reestruturação curricular proposto pela Secretaria Municipal de Educação no âmbito da democratização do acesso ao conhecimento. Este processo, orientado pela gestão democrática como princípio educativo, construiu o caminho para a criação da escola pública popular, transformadora e democrática, e partiu da necessidade de responder a questão sobre “A Escola Pública Municipal que queremos construir” (FREITAS, 1999: 37). Neste processo, foram elaborados os Princípios da Escola Cidadã¹⁴, a partir da organização em torno de quatro eixos temáticos propostos no Projeto Constituinte Escolar: gestão da escola, organização curricular, princípios de convivência e avaliação. O total de 94 princípios, serviram para orientação da construção dos regimentos escolares.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre propôs, em 1999, a reflexão sobre a política educacional implantada até aquele momento, através do II Congresso Municipal de Educação. Com o objetivo de propor uma reflexão sobre a relação da escola com a sociedade, partindo da abordagem e discussão dos eixos temáticos democratização do acesso, democratização do conhecimento e democratização da gestão (SMED, 2000), destaca-se um trecho desse documento, relevante para este estudo sobre o planejamento de ensino dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino pesquisada:

O II Congresso Municipal de Educação, que reafirmou o planejamento coletivo dos professores, a construção coletiva do conhecimento a partir de uma abordagem interdisciplinar, crítica e criativa e a avaliação emancipatória, reafirmou também a importância de qualificarmos os espaços democráticos existentes na Rede Municipal de Ensino. (SMED, 2000: 56)

As diretrizes eleitas pela comunidade, nesse evento, respaldaram as reestruturações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e a política de democratização radical da escola. Sobre essas reestruturações, em nível de currículo, estão a escola organizada por ciclos de formação, os complexos temáticos, os laboratórios de aprendizagem, as turmas de progressão, a interdisciplinaridade e o planejamento coletivo que serão abordados mais adiante nas reestruturações curriculares implantadas. Neste momento, a reestruturação aqui tratada é a da participação da comunidade escolar, envolvida com a possibilidade dessa construção coletiva, de refletir, dialogar e decidir, referendada pelo eixo central do programa da Administração Popular de Porto Alegre, no sentido de radicalização da democracia.

A possibilidade de radicalização da democracia na escola, está representada pela democratização da gestão, desenvolvida de modo coletivo, na forma de eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas. Além disso, a consolidação do conselho escolar, constituído como órgão máximo da escola (SMED, 1999: 38), envolve a participação efetiva da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais) nas decisões e encaminhamentos sobre os assuntos, sejam de ordem pedagógica, administrativa ou financeira. Desta forma, fica caracterizado o objetivo de que as escolas tenham autonomia na tomada de decisões sobre esses aspectos, provenientes, também, do Planejamento e do Orçamento Participativo.

Durante o II Congresso Municipal de Educação, ao debater o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o conceito de Escola Cidadã foi considerado insuficiente para dar conta da amplitude e da complexidade dos processos educacionais (PACHECO, 2001-a: 18). Considerando que a educação não ocorre somente no espaço formal da

¹⁴ Os Princípios da Escola Cidadã, encontram-se no anexo 9 desta pesquisa.

escola, mas, também, a partir das experiências em espaços informais (MOLL, 2001-a: 26), como teatros, museus, espetáculos culturais diversos, na rua, em ônibus e nos mais diversos locais da cidade e instâncias da vida cotidiana, a proposta é de desenvolver o processo educativo através da concepção de Cidade Educadora.

Para a Rede Municipal de Ensino não há troca do conceito de Escola Cidadã pelo conceito de Cidade Educadora, na prática cotidiana das escolas e da comunidade escolar. Não significa, portanto, a substituição de um conceito por outro. O que há, é uma ampliação do conceito, no sentido de representar uma continuidade do processo desenvolvido pela Escola Cidadã, através de seus princípios e reestruturações, promovendo o diálogo e a coexistência entre a Escola Cidadã, e a Cidade Educadora. Este último conceito representa um posicionamento político diante do contexto sócio-político-econômico-cultural mundial, porque diz respeito à intencionalidade educativa que permeia as relações pessoais, administrativas e políticas, não se estabelecendo exclusivamente na escola, mas na cidade em geral, portanto, um conceito mais amplo. Esta tese é confirmada por Pacheco (2001-b: 10):

Nesta nova etapa da educação pública de Porto Alegre o conceito de Escola Cidadã já não dá conta das tarefas exigidas neste começo do século. A escola desenvolve apenas uma parte do processo educativo, pois a criação de uma nova cultura fundada na participação, na solidariedade, na ética e no combate a todas as formas de preconceito e exclusão, é uma tarefa a ser desenvolvida por toda a cidade, através do conjunto de suas instituições, por uma Cidade Educadora.

Porto Alegre integra a Rede de Cidades Educadoras¹⁵ desde 1998. Esta Rede se propõe a estabelecer relações entre as cidades, a fim de promover o intercâmbio entre as Cidades Educadoras espalhadas pelo mundo. Como atesta o trecho reproduzido da Carta das Cidades Educadoras, sobre a denominada Declaração de Barcelona (1990):

As Cidades Educadoras colaboraram, bilateral ou multilateralmente, para fazer realidade o intercâmbio de experiências.

¹⁵ Integram esta Rede também, as Cidades Brasileiras membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras, Belo Horizonte - MG, Caxias do Sul - RS, Cuiabá – MT e Pilar – PB.

Motivadas pelo espírito de cooperação, apoiaram mutuamente os projetos de estudo e inversão, tanto na forma de cooperação direta, quanto na de intermediária entre os organismos internacionais.

Este Documento representa um ideal progressista de sociedade, das suas relações internas e externas. A cidade representa a síntese das relações interpessoais que se desenrolam no cotidiano, de forma particular em cada contexto cultural-social-político-econômico, em que são construídas práticas educativas formais e informais. A educação dita formal, como uma dessas práticas sociais, pode ser construída no espaço singular da escola, como afirma Moll (2001-b: 25):

(...) espaço de encontros humanos, espaço de entrelaçamentos de trajetórias de formação e de ação de professores, funcionários, alunos, pais e como espaço social em rede, ou seja, em relação a outros espaços sociais das comunidades e com as outras escolas, aponta para a necessidade de trabalharmos com pressupostos que possibilitem a pluralização das práticas educativas e as expressões das singularidades dos coletivos que compõem as escolas (...)

A implantação dessa concepção de Cidade Educadora pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desde janeiro de 2001¹⁶, compreende a integração do seu sistema educacional formal num conjunto de relações políticas e sociais novas (GENRO, 2001: 03). Portanto, não se trata do abandono da concepção de Escola Cidadã, visto que esta é a sua proposta político-pedagógica, mas de acrescentar a esta prática educativa a sua possibilidade de estabelecer relações em rede, com os diferentes espaços urbanos onde se promove o diálogo, a participação e a inclusão social, através de uma *nova* perspectiva de aprendizagem, nas práticas culturais, políticas e sociais que acontecem na cidade.

¹⁶ A partir de janeiro de 2001 tem início a Quarta gestão da Administração Popular em Porto Alegre. A concepção de Cidade educadora, foi apresentada para a comunidade escolar durante o IX Seminário Nacional de Educação – Uma Cidade Educadora para Uma Cultura Solidária – em maio de 2001.

A possibilidade de ampliação do espaço de aprendizagem com a concepção de Cidade Educadora, não alterou as reestruturações curriculares desenvolvidas pela proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. No âmbito da democratização do acesso ao conhecimento, a construção das aprendizagens, e os processos de ensino-aprendizagem nas escolas operam em conformidade com a visão de currículo processual, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação (SMED, 1999: 10). Desta forma, permanece a organização do ensino fundamental em três ciclos de formação, estruturados a partir da faixa etária dos alunos¹⁷, em contraposição ao modelo tradicional de currículo que se organiza em séries estruturadas, a partir de conteúdos a desenvolver. Sobre a organização do currículo em séries, Vasconcellos (2002: 135) afirma que:

A estrutura de séries é bastante conhecida: um determinado conjunto de conhecimentos deve ser transmitido durante a série, sendo que, ao seu final, os alunos são avaliados para se saber quem tem condições de prosseguir na série seguinte; considerando que os conteúdos da série seguinte serão rigidamente trabalhados de acordo com o preestabelecido, a avaliação deve ser rigorosa, ou ,mais precisamente, classificatória e excludente.

A lógica da estruturação do currículo por séries representa uma divisão arbitrária (LÜDKE, 2000: 49) do tempo de aprendizagem na escola que não queremos (MOLL, 2001-c: 10). Os ciclos de formação representam uma ruptura com esses modelos de aprendizagem, que privilegiam um conjunto de saberes considerados prontos, inquestionáveis e que têm um fim em si mesmos, desvinculados da realidade em que estão inseridos.

¹⁷ A organização por faixas etárias dos alunos nos três ciclos de formação adotados pela SMED, contempla no I Ciclo as crianças de seis aos oito anos e onze meses, no II Ciclo as crianças dos nove aos onze anos e onze meses, e o III Ciclo dos doze aos quatorze anos e onze meses.

A proposta da divisão do currículo em ciclos de formação surge na ruptura com a escolaridade tradicional de transmissão de conhecimentos. Os ciclos de formação humana fazem parte do Plano de Reforma Langevin-Wallon, na França, após a II Grande Guerra Mundial (1945). O projeto estava engajado na tarefa de reconstrução social no período pós-guerra, e visava à reformulação do sistema francês de ensino, com a re-significação do processo de aprender (LIMA, 1998: 15), respeitando cada período de formação sem antecipar, ou forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de forma inadequada ou precoce. Outras medidas estavam contidas nesse projeto, além do respeito aos tempos de aprendizagem de cada aluno, como por exemplo, as classes de aceleração, de progressão e número máximo de alunos por turmas.

No Brasil, consta que as primeiras propostas de reorganização do currículo por ciclos, em substituição às séries, são da Rede Estadual de São Paulo (1983), da Rede Estadual de Pernambuco (1987)¹⁸, da Rede Municipal de São Paulo (1991), da Rede Municipal de Belo Horizonte (1994), da Rede Municipal de Porto Alegre (1995). Para a formulação de sua proposta, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre recorre às experiências dessas Administrações Municipais, para sua fundamentação teórica, o que evidencia na análise das referências bibliográficas dos documentos publicados por esta secretaria. Em todas as propostas político-pedagógicas dessas Redes de Ensino, os ciclos representam a possibilidade de organização e gerência do tempo e do espaço na escola e o combate à persistência do fracasso escolar na escola pública, com o respaldo da LDB 9.394/96¹⁹ quanto à sua implantação.

¹⁸ A proposta da Rede Estadual de Pernambuco neste período (1987-1990, durante o governo Miguel Arraes), foi de ciclos de organização do pensamento do aluno, sendo segundo Escobar (1993: 128-131), o primeiro ciclo de educação infantil (pré-escolar) e o ciclo de organização da identificação da realidade (equivalendo à terceira série do Ensino Fundamental); o segundo ciclo de iniciação ao conhecimento sistematizado (quarta e sexta séries do Ensino Fundamental); o terceiro ciclo o de ampliação do conhecimento sistematizado (sétima e oitava séries do Ensino Fundamental); e o quarto ciclo de aprofundamento do conhecimento (Ensino Médio).

¹⁹ Na LDB 9.394/96, artigo 32. § 1º: é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre busca, através dos ciclos de formação, estancar os níveis elevados de evasão e repetência, com a reorganização dos tempos e espaços da escola, como consta no Princípio 44 da Escola Cidadã:

Reorganização do tempo/espaço escolar, de forma global e totalizante que garanta o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento nela produzido.

A primeira escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com o currículo organizado por ciclos de formação, foi a Escola Monte Cristo, no bairro Vila Nova, zona sul da cidade, em 1995²⁰. Esta proposta dos ciclos de formação foi implantada, progressivamente, nas 51 escolas municipais, e em 2000 todas essas escolas estavam operando com o ensino fundamental por ciclos. A adoção da proposta de ciclos de formação se constitui, também, na implantação de laboratórios de aprendizagem para os alunos com dificuldades de aprendizado, no turno inverso ao que têm aulas; turmas de progressão para o aluno que está com defasagem em relação à sua idade; avaliação como um processo contínuo e participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa (SMED, 1999: 52), que possibilite reflexão sobre a ação educativa e seu redimensionamento; por último, os complexos temáticos, entendidos como um instrumento orientador da prática educativa.

Os complexos temáticos²¹ pressupõem uma leitura da realidade dos alunos. A ação educativa é pautada pela concepção de conhecimento interdisciplinar, que possibilita uma relação significativa entre o conhecimento e a realidade, entre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem e os saberes dos alunos daquela comunidade. A construção dos complexos temáticos de cada escola conduziu a uma investigação sócio-antropológica na

²⁰ No ano de 2002, a Escola Monte Cristo diploma o primeiro grupo de alunos, aproximadamente de 30 alunos, que cursaram o ensino fundamental nesta modalidade de currículo.

²¹ A origem dos trabalhos com Complexos, é da escola revolucionária soviética defendida e implantada por Pistrak e Krupskaya. Defendiam o trabalho realizado com complexos como Centros de Interesse (PISTRAK, 2000: 131) da realidade atual. Parte do desenvolvimento de um tema, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de fenômenos da vida social e da realidade a ser transformada sob o ideal revolucionário de compreensão desta realidade.

comunidade, envolvendo os coletivos docentes na busca de informações para organização de todas as atividades escolares. Dessa forma, o ponto de partida para as definições de ordem pedagógica das diferentes áreas do conhecimento é a realidade, onde enfatiza-se, sobretudo, a construção de conceitos a partir das diversas situações de aprendizagens.

Estas aprendizagens a partir do contexto sócio-cultural vivido, partem do resgate das hipóteses explicativas dos educandos para situações vividas, e compete aos educadores a explicação e descodificação das contradições sociais que provoquem desequilíbrios na estrutura de pensamento dos sujeitos e a conseqüente demanda por uma nova organização (JANSON, 1999: 14)

Outro aspecto importante da organização da escola por ciclos de formação é a interdisciplinaridade. Essa reestruturação curricular busca acabar com a fragmentação das disciplinas e dos saberes trabalhados nessas disciplinas de forma isolada, contrapondo-se portanto, como uma inovação que tem como finalidade educativa a unidade do saber (JAPIASSU, 1994: 51). Pressupõe uma atitude interdisciplinar (SMED, 1999: 34) como proposta de trabalho, não apenas o esforço da interação de duas ou mais disciplinas, mas a complementariedade dos métodos, dos conceitos e das estruturas que fundam as diferentes disciplinas e sua relação com a realidade. Como proposta de trabalho dos professores, o trabalho interdisciplinar²² supõe uma atitude de coletividade, de organização de um planejamento coletivo que contemple o conjunto das reestruturações curriculares propostas, como o trabalho com Complexos Temáticos, conforme afirma Janson (1999: 12):

As escolas por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ao trabalhar a organização do ensino a partir de Complexos Temáticos, buscam dar conta de dois aspectos essenciais na construção do currículo: Ter vínculo com a realidade e planejar coletivamente as ações pedagógicas. O método dos Complexos consiste na organização dos programas escolares em torno de grandes temas gerais, ligados entre si, de forma que se

²² Para Japiassu (1992), há distinção entre o Multidisciplinar, como a justaposição de duas ou mais disciplinas, sem relações entre elas; o Pluridisciplinar, como o conjunto de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, com certas relações entre si, com certa cooperação, mas sem coordenação dessas relações; e o Interdisciplinar, como interação de duas ou mais disciplinas, podendo ir da mais simples comunicação de idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização do trabalho, que envolve coordenação e projeto coletivo de trabalho.

estudem os fenômenos agrupados, enfatizando a interdependência transformadora, a essência mesma do método dialético.

O planejamento coletivo se constitui como um elemento significativo da construção da proposta dos ciclos de formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A partir da implantação das reestruturações curriculares, há necessidade de ruptura com as práticas educativas de concepção bancária (FREIRE, 1987), de transmissão de um conhecimento desvinculado da realidade dos alunos, em que o educador é o sujeito do processo e os educandos meros objetos de “depósito” desses saberes. Nesse sentido, uma antiga reivindicação dos professores é contemplada, com a garantia de momentos de planejamento do trabalho escolar²³.

A todo esse conjunto de mudanças propostas pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pela organização do ensino por ciclos, particularmente interessa aqui, o planejamento de ensino dos professores de educação física dessa rede municipal. Considerando como atribuição do coletivo docente planejar, executar, avaliar e registrar as atividades do processo educativo, partindo do referencial da proposta política-pedagógica inovadora implantada por esta rede municipal, o presente estudo procura compreender como os professores de educação física constroem o planejamento de ensino frente à essas reestruturações propostas, e as estratégias adotadas por este coletivo docente no cotidiano das escolas.

Esta revisão de literatura sobre o planejamento de ensino e a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, se constituiu em importante elemento para a construção do marco teórico desta pesquisa. À medida que as leituras avançavam, tanto no aprofundamento do tema, quanto no referencial dos documentos da Secretaria Municipal de educação de Porto Alegre, tornou-se possível a construção das questões de investigação que emergiram desse esforço de compreensão dos referenciais teóricos.

Amparado pelo referencial inicial apresentado nesta seção, sobre o planejamento de ensino e a proposta da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é que se apresenta, na seqüência a formulação do problema de pesquisa, como forma de compreender a construção e a articulação do planejamento de ensino dos professores de educação física da rede municipal pesquisada, frente a sua proposta político-pedagógica inovadora, no cotidiano escolar de quatro escolas.

²³ Conforme a Instrução da SMED, número 01/91, que dispõe 75% da carga horária em atividades diretamente ligadas ao aluno, isto é, 15 Horas/Aulas e 25% em atividades de estudo e PLANEJAMENTO do trabalho.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

“ A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, no contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico tomamos distância de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser.”

(FREIRE, 1993: 104)

A citação de Paulo Freire, na página anterior, revela a reflexão, o pensar a própria prática educativa como forma de compreensão e intervenção no cotidiano escolar. Cotidiano como momento de prática social e prática educativa. Prática social revelada na possibilidade de construção da participação popular na gestão pública da cidade de Porto Alegre, e prática educativa pelo projeto estendido da gestão administrativa para o contexto das Escolas Municipais que compõem essa Rede Municipal de Ensino, de participação e inclusão.

Investigar o cotidiano escolar é buscar compreender a dinâmica das relações na concretização da proposta da Cidade Educadora/Escola Cidadã. A compreensão a partir da perspectiva dos professores de educação física do planejamento de ensino, no seu dia-a-dia, significa entender a dinâmica da socialização cotidiana (ANDRÉ, 1989: 40) que envolve professores, alunos, pais e funcionários e cada comunidade escolar, com a Secretaria Municipal de Educação e com a realidade de cada uma das escolas investigadas. Configura-se, portanto, como compreensão da construção e articulação do planejamento de ensino desse coletivo docente com o contexto em que atuam, pelas pautas da organização de cada escola, pela reestruturação curricular proposta por essa rede de ensino, e dos símbolos e significados que atribuem a essa prática educativa.

Wittizorecki (2001), ao realizar pesquisa com os professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, afirma que o trabalho docente desse coletivo transcende o ato de ministrar aulas. O autor se refere ao perfil da comunidade e as necessidades que extrapolam o âmbito educacional, em função das condições sociais a que estão submetidos seus moradores. A prática educativa, portanto, não se limita à constituição do ser professor de educação física, mas também, de compromisso social com a urgência que o cotidiano impõe, constituindo uma outra perspectiva de ser professor de educação física com atribuições, estratégias e saberes docentes que estas condições lhes colocam. Wittizorecki (2001) afirma nesta passagem:

O trabalho docente pode requisitar demanda de outras áreas do conhecimento (a título de exemplo, como a psicologia, a assistência social, medicina, psicopedagogia) e seus especialistas, dada as inúmeras circunstâncias e situações que o processo educativo implica e atinge. No entanto, freqüentemente, é o professor que abarca todo tipo de situação e contingência, exercendo funções que extrapolam a docência. (p: 107)

O professor de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, conforme o exposto, lida cotidianamente com situações que se referem, de forma muito peculiar, ao contexto dessas comunidades. Neste sentido, e considerando a proposta de participação nos processos de tomadas de decisão que constitui o projeto da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, as reestruturações curriculares, o contexto escolar como uma encruzilhada de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 16)²⁴, o presente estudo visa a compreender, a partir da investigação em quatro escolas dessa rede de ensino, o planejamento de ensino na perspectiva dos professores de educação física.

Para tal empreendimento, e considerando as informações obtidas na revisão de literatura sobre planejamento de ensino, constituinte do marco conceitual desta pesquisa, e considerando a ação cotidiana explicitada em estudos anteriores na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, configurei o problema de pesquisa, tendo como palavras chave planejamento de ensino, educação física escolar e Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Desta forma, apresento a questão norteadora desta pesquisa:

Como os Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre Concebem o Planejamento de Ensino, e Como Relacionam sua Prática Educativa com os Princípios da Escola Cidadã?

A delimitação do problema, possibilitou desdobrar essa questão norteadora da pesquisa, de âmbito geral, em outras questões que possibilitam

²⁴ Para PÉREZ GÓMEZ, a análise do que realmente ocorre na escola, e das relações que se travam em seu interior, requer a compreensão dos significados que se produzem nos momentos e situações mais diversas dessa vida cotidiana na escola, e das diferentes culturas que se confrontam e inter cruzam neste espaço. Na perspectiva da construção dos significados que os professores, alunos e comunidade escolar, atribuem aos intercâmbios e transações simbólicas constituintes da cultura escolar.

a compreensão do leitor sobre o que pretendo investigar, de forma específica. Neste sentido, com este estudo pretendo compreender:

- 1. Que significado os professores de educação física participantes da pesquisa atribuem ao planejamento de ensino?**
- 2. Que elementos configuram o planejamento de ensino desses professores de educação física?**
- 3. Como constroem e articulam a prática educativa com a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?**

1.3 DECISÕES METODOLÓGICAS

“ Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem.”

(FREIRE, 2001-a: 27)

Na apresentação da seção anterior, denominada de aproximação ao problema, apresentei a construção do marco teórico e das questões que norteiam esta pesquisa. Enfatizei a opção pelo pensamento de Paulo Freire por constituir-se na contraposição ao modelo bancário de educação, de exagero do emprego da técnica na prática educativa. Na revisão de literatura sobre o tema escolhido – planejamento de ensino, explicitarei o porquê da investigação com os professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com a apresentação da revisão de literatura na área de conhecimento e a proposta política-pedagógica na qual estão inseridos esses professores.

Nesta seção, apresento o modo, isto é, as decisões que tomei para abordar e investigar o problema de pesquisa (TRIVIÑOS, 2001: 73). As decisões metodológicas expressam a opção deste pesquisador por determinado referencial teórico, por determinados instrumentos de coleta e análise das informações, enfim, por um desenho de investigação e não por outros. Essas decisões, portanto, se constituem na intencionalidade e nos pressupostos que assumo na qualidade de investigador, de modo que possibilitem a compreensão dos significados atribuídos pelos professores participantes ao planejamento de ensino e ao cotidiano das escolas onde são construídas essas práticas educativas.

1.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Segundo Paulo Freire (2001-a), a palavra reflexão é reveladora da opção que assumo pela investigação de corte qualitativo, baseada no tratamento qualitativo das informações, dos instrumentos de coleta destas informações e na própria pessoa do investigador como aquele que constrói o conhecimento a partir da reflexão e análise do fenômeno estudado. A reflexão, portanto, entendida como um dos pressupostos da investigação qualitativa que adotei neste estudo, de análise do processo de planejamento de ensino dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, para melhor compreendê-lo e qualificar a intervenção mais reflexiva na prática educativa.

Do mesmo modo que foi necessário uma aproximação teórica com o tema da pesquisa, mediante revisão de literatura já apresentada na seção anterior, também realizei algumas leituras que me possibilitassem compreender a abordagem qualitativa nas pesquisas.

As primeiras leituras indicaram dificuldades para definir o que se entende por pesquisa qualitativa. Os autores Triviños (1987: 120) e Molina Neto (1999: 112) concordam quando afirmam que a utilização de diferentes campos do conhecimento, oferece, como conseqüência, a abrangência do conceito e a especificidade da sua prática dentro de cada campo de investigação em particular. A reconstituição histórica da perspectiva de pesquisa qualitativa na educação, revela as primeiras abordagens interpretativas do final do século XIX, início do século XX, em princípio empregada por jornalistas, fotógrafos e, posteriormente, por cientistas sociais e assistentes sociais, que tinham a intenção de comentar os dados obtidos nos levantamentos sociais. Sua utilização continua com o surgimento das pesquisas antropológicas de cunho descritivo e interpretativo das culturas exóticas ou nativas, sendo utilizado, também, por sociólogos e, posteriormente, por educadores.

Desde essa época, a investigação qualitativa vem ganhando espaço significativo entre aqueles que se ocupam em estudar o fenômeno da educação e suas implicações. De início, apresenta-se como contraposição ao positivismo e aos métodos quantitativos, sendo que a diferença entre as perspectivas reside na ênfase que confere aos objetos investigados (SILVA, 1996: 88), ou ainda, por que a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994: 21). Em outras palavras, os investigadores que utilizam a pesquisa qualitativa, realizam o tratamento qualitativo das informações, valorizando os procedimentos de coleta, como a observação, as entrevistas, as análises de materiais e documentos diversos, e a própria pessoa do investigador. Sobre esta visão, Molina Neto (1999: 112) afirma:

(...) o termo qualitativo é empregado para sustentar um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana.

A abordagem qualitativa de investigação não se estabelece, portanto, mediante a operacionalização de variáveis, mas na compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, habitual. Dessa forma, o investigador constitui-se no principal instrumento de coleta de informações, pois a imersão no contexto particular dos sujeitos da pesquisa permite a compreensão do que as pessoas fazem em seu ambiente habitual de acontecimento, no caso específico deste estudo, o cotidiano dos professores de educação física nas escolas escolhidas para a investigação.

Outra importante característica da investigação qualitativa²⁵ é a compreensão dos significados do que as pessoas fazem. Essa característica exige do investigador a habilidade de captar o dinamismo interno das situações, penetrando no mundo e na perspectiva dos participantes e das suas relações, seja através de palavras, gestos, sinais ou símbolos. Essa consideração remete a outro aspecto importante da pesquisa qualitativa que é a possibilidade de generalização do estudo. A generalização deve ser vista com ressalvas, sempre comparando-se as condições de produção de um certo conhecimento às condições apresentadas pelo contexto que se pretende compreender (SILVA, 1996: 94).

²⁵ Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características para a investigação qualitativa: 1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como o instrumento principal de coleta das informações. Esta característica já foi apresentada neste estudo; 2 A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, as informações recolhidas são na forma escrita ou de imagens, e não de números, partindo para a análise e considerando esses registros em toda a sua riqueza, na forma como foram escritos – a palavra escrita tem fundamental importância nas abordagens qualitativas, tanto no registro, como na interpretação das informações; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Os investigadores nesta perspectiva buscam compreender as estratégias, as relações, as expectativas, as atitudes dos sujeitos nas situações cotidianas, e não simplesmente verificar o que aconteceu naquele contexto; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. As informações são recolhidas e vão se constituindo ao longo do processo de investigação em material de análise, não sendo previamente elaboradas com a intenção de testar ou confirmar hipóteses; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Concordando com esse entendimento apresentado, Negrine (1999: 61) afirma:

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Não se constitui, portanto, como objetivo desta investigação, estabelecer generalizações universais a partir das informações e interpretações resultantes, quer seja para outras Redes de Ensino ou outros coletivos docentes. A delimitação do fenômeno de estudo está focalizada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, onde na convivência cotidiana com os professores de educação física de quatro escolas, busquei a compreensão do significado do planejamento de ensino, atribuído por esse coletivo nas suas ações, experiências e vivências construídas no cotidiano escolar (ANDRÉ, 1989: 37).

Com esta abordagem baseada na investigação do cotidiano escolar, apresento este estudo como do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), porque concordo com a autora quando afirma que o foco do interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, enquanto que a preocupação principal dos investigadores do âmbito educacional é com o processo educativo. Dessa forma, estabelece uma distinção entre o que fazem os antropólogos/etnógrafos e os investigadores da educação, ao utilizarem a etnografia. Para essa autora,

Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito. (p: 28)

Assumo, portanto, o entendimento que faço da investigação como do tipo etnográfico, tanto em seu processo quanto em seu respectivo produto

(BAZTÁN, 1995: 05)²⁶. Retorno um pouco, porém, para esclarecer sobre a compreensão de etnografia, no seu sentido estrito, e do seu emprego, para justificar a origem do meu posicionamento e das minhas decisões metodológicas ao longo deste estudo. Sobre este aspecto, durante as leituras sobre o tema, constatei que alguns autores trataram de discutir algumas “confusões” em relação à etnografia. Triviños (1987: 121), por exemplo, afirma que a investigação etnográfica é uma forma específica de pesquisa qualitativa e não a própria, pois considera que a etnografia tem peculiaridades que a definem como um enfoque singular. Já, para Magnani (2001: 22), outro aspecto que merece atenção é a associação da etnografia à observação participante como sinônimos. Para este último, o contato direto com os colaboradores é um dos pressupostos do método etnográfico, mas não que não deve ser reduzido a isso.

Conforme avançava nas leituras sobre pesquisa qualitativa e sobre etnografia, estas duas questões que apresentei acima foram esclarecidas. Não apenas pela abordagem dos dois autores, mas pela dimensão da abrangência e do alcance que a etnografia alcançou nas ciências sociais. Geertz (2001: 90) denomina de “perspectiva antropológica”, o prestígio da antropologia sociocultural em diversas áreas do conhecimento, e sua adoção por muitos estudiosos e investigadores, mas ressalva sua preocupação com a identificação de uma mentalidade do trabalho de campo antropológico e com o aspecto metodológico dessas abordagens.

A preocupação de Geertz, tem fundamento, porque a origem da investigação etnográfica está nos estudos antropológicos sobre a vida e a cultura dos povos, assim como, o tratamento qualitativo dessas informações, pois havia necessidade de uma interpretação de forma mais ampla do que a preconizada pela análise quantitativa. Assim, muitas áreas, entre as quais a psicologia e a educação, começaram a utilizar procedimentos de coleta de

²⁶ Para Baztán (1995), há distinção entre o que denomina processo, como realização do trabalho de campo propriamente dito, realizado mediante a utilização da técnica da observação participante por um período de tempo longo e suficiente para a coleta; e como produto, a “monografia etnográfica”, constituída da análise e organização do material, eleição do tipo de monografia e a sua redação.

informações para os estudos que propunham investigar relações e comportamentos complexos e subjetivos. Mas seriam esses estudos chamados de etnográficos por fazer uso do processo e/ou do produto etnográfico, ou apenas adaptações do método etnográfico ao que se compreende como pesquisa qualitativa? Faço este questionamento porque nem todos os estudos qualitativos podem ser denominados de etnográficos. Neste sentido, Wolcott (1993: 128), apresentou uma lista do que não é etnografia:

1) A etnografia não é uma técnica de campo; 2) A etnografia não é estar muito tempo em campo; 3) A etnografia não é simplesmente fazer uma boa descrição; 4) A etnografia não se cria mediante a obtenção e manutenção das relações com os sujeitos.

Ao enumerar o que considera que não seja etnografia, Wolcott demonstra preocupação com o emprego de procedimentos de forma isolada e desvinculada de seu requisito como orientação da interpretação cultural. Entendida como uma ciência da descrição cultural (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 15), a etnografia é, primeiro e antes de tudo, uma proposta descritiva, na qual o investigador tenta ser fiel na hora de descrever e interpretar a natureza do discurso social de um grupo de pessoas (WILCOX, 1993: 96). Para Geertz (1989: 15), o propósito do etnógrafo é fazer uma “descrição densa”²⁷, profunda. Para tal, tem que situar-se em uma posição que permita tanto observar as condutas em sua situação natural de acontecimento, quanto obter das pessoas que são observadas as estruturas de significados que informam e dão corpo ao comportamento naquele grupo, naquele contexto particular.

Sobre essas particularidades de cada contexto, e da coleta de informações como pressupostos específicos de cada cultura, a etnografia pode

²⁷ Geertz, ao definir o que fazem os etnógrafos como uma descrição densa, em contrapartida a considerar etnografia o simples emprego dos procedimentos e técnicas, toma emprestada uma expressão de Gilbert Ryle. Ryle compara a observação e interpretação das piscadelas dos olhos, como em situações diferentes de execução e intencionalidade. Chama de descrição superficial a interpretação das piscadelas de três meninos (um com tique nervoso, outro piscador e outro imitador) como uma contração da pálpebra, e de descrição densa a interpretação do que cada um está fazendo, e quais os significados do que estão fazendo. Geertz considera que perceber a hierarquia estratificada de estruturas significantes desta situação das piscadelas, tiques nervosos, falsas piscadelas, imitações, e interpretá-las é o objeto da etnografia.

ser apresentada como a ciência da descrição cultural, concordando com a demarcação do conceito de etnografia apresentada por Baztán (1995: 03):

A etnografia é um estudo descritivo da cultura de uma comunidade, ou de algum de seus aspectos fundamentais, na perspectiva de compreensão global da mesma.

Para Baztán, essa compreensão global da identidade da comunidade investigada possibilita a dimensão ativa da etnografia (BAZTÁN, 1995: 03). Essa dimensão transcende a possibilidade de uma etnografia meramente descritiva, à medida que, a partir da compreensão dos significados atribuídos pela comunidade, o investigador possa, também, vislumbrar soluções para os problemas do grupo estudado. Para tentar compreender os significados culturais dessa comunidade, o autor se refere a perspectiva do observador no campo como *êmica*²⁸, representando a descrição do investigador do ponto de vista das pessoas da comunidade, portanto interna, por representar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, e a *ética*, do ponto de vista exterior, representando a perspectiva do que o investigador vê, ouve, fala e sente. Já, para Geertz (1997: 87), a perspectiva de análise pode ser melhor entendida se vista em termos de uma distinção entre os conceitos de experiência próxima, como a definição por parte de uma pessoa da comunidade sobre o que os seus semelhantes vêem, sentem, pensam, imaginam,...; e de experiência distante, o que o investigador faz na comunidade, como procedimentos e técnicas específicas para compreender a cultura, o modo de vida e as relações dessa realidade específica.

Dessa forma, a etnografia pode ser entendida como a descrição ou reconstrução analítica de caráter interpretativo da cultura, das formas de vida e da estrutura social do grupo investigado (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996: 44). A imersão do investigador no cenário natural dos acontecimentos e, das relações que se travam na comunidade para recolher informação não se limita só aos procedimentos e técnicas usuais da perspectiva etnográfica, mas também à capacidade do investigador de perceber, descrever, interpretar e

²⁸ Baztán: 1995, p: 85 – 105.

explicar o modo de vida das pessoas, e tornar o relatório dessa investigação capaz de possibilitar ao leitor a reconstrução do cenário. Como afirma Rockwell (1991: 171), sobre a tarefa principal da etnografia é a de documentar o não-documentado da realidade social.

É na compreensão dos modos de vida de uma raça ou de um grupo de indivíduos (WOODS, 1995: 18) que surge a perspectiva de pesquisa do tipo etnográfica no âmbito da educação. Esta perspectiva, originariamente nascida da pesquisa antropológica, representa a possibilidade de desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos sujeitos que atuam e interatuam dentro do âmbito escolar (HERRERA, 1989 – 1991: 33), reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são construídos e reconstruídos no cotidiano da sua prática educativa. Como sublinha André (1995: 41), sobre este movimento de investigação no cotidiano,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Woods (1995) considera que a etnografia apresenta condições favoráveis para contribuir para a diminuição da distância entre o investigador e o professor, entre a investigação educativa e a prática docente, a teoria e a prática. No mesmo sentido, (GOETZ e LECOMPTE, 1988: 55) afirmam que a etnografia educativa colabora de muitas formas com a melhora das práticas educativas, por possibilitar uma investigação reflexiva sobre a complexidade dos fenômenos educativos que os professores estão envolvidos, ajudando, assim, a flexibilizar e melhorar as respostas dos educadores. GOETZ e LECOMPTE (1988) consideram, ainda, que a etnografia educativa permite recriar, para o leitor, as crenças compartilhadas, as práticas, os artefatos, o conhecimento popular e os comportamentos de grupos ou pessoas dos

contextos educativos, porém, alertam para o que os investigadores consideram como etnografia educativa:

A etnografia educativa não forma uma disciplina independente nem (todavia) uma área de investigação bem definida. Representa, não obstante, um enfoque dos problemas e processos da educação; na essência, constitui uma síntese interdisciplinar emergente, ao praticá-la investigadores de distintas tradições. Todavia, estes não chegaram a um consenso a respeito de qual deve ser seu alcance e seu método. Ela tem sofrido influências da antropologia, da psicologia, e da sociologia da educação, assim como da avaliação educativa; estas são as fontes através das quais se pode determinar a orientação do campo da etnografia educativa.

Assim como anteriormente mencionei, a diversidade da utilização da pesquisa qualitativa por diversas áreas, neste momento, a etnografia educativa se configura da mesma forma. A etnografia educativa tem sido utilizada por investigadores oriundos das mais diferentes áreas do conhecimento, alguns até mesmo alheios ao meio escolar, como psicólogos, sociólogos e filósofos. Não é o caso das etnografias realizadas recentemente por professores de educação física na escola, investigando o que Daolio (2001: 33) considera uma contribuição da antropologia social para a disciplina educação física na escola, que é buscar decifrar as sutilezas da dinâmica desse processo cultural. Exemplo disso são os estudos do tipo etnográfico de Molina Neto (1996), Faggion (2000), Bonone (2000), Günther (2000), Scherer (2000), Wittizorecki (2001), Berwanger (2002), todos no âmbito da educação física escolar, em redes públicas e particulares.

Estes estudos se constituem como importantes contribuições para a área de conhecimento da educação física e como possibilidades significativas de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores de educação física. Estas investigações justificam o que considero pesquisas do tipo etnográfico, e não etnografia no sentido estrito do termo, e que são baseadas nos pressupostos de investigação da antropologia clássica. São estudos realizados com o objetivo de compreender o que fazem os professores de educação física no seu cotidiano nas escolas, e que significados atribuem as suas práticas pedagógicas em cada contexto particular, sejam escolas da Rede Pública

(Estaduais ou Municipais), ou da Rede Particular de Ensino, além de possibilitar o exercício reflexivo conseqüente sobre o que se faz nas escolas (MOLINA NETO, 1999: 134).

Considero, portanto, que a investigação do tipo etnográfico se constituiu como uma metodologia adequada ao problema de pesquisa, visto que o processo etnográfico é aberto e flexível. Este aspecto, a partir do contato com os sujeitos da pesquisa em seu ambiente de trabalho, as escolas, permitiu-me dialogar com as informações recolhidas na elaboração do referencial teórico, confrontando-as com as informações obtidas no contato com os professores de educação física nas situações cotidianas de suas práticas educativas. Dessa forma, as categorias de análise das informações emergiram do processo etnográfico através de uma perspectiva dialética de construção do conhecimento (TRIVIÑOS, 2001: 138), que começo a apresentar a seguir.

1.3.2 O TRABALHO DE CAMPO

A apresentação desta etapa do processo de investigação, o trabalho de campo, configura-se a partir dos primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, passando por um prolongado período de permanência nas escolas, culminando com a saída do campo de investigação após finalizada a coleta de informações.

Os primeiros contatos que fiz com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre aconteceram no mês de setembro de 2000, quando cursava disciplinas como ouvinte no Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse período, delimiti e formulei parcialmente o problema de pesquisa, demarcando o que gostaria de investigar, onde e com quem realizaria este estudo.

Iniciei, então, os contatos com o setor de Coordenação Pedagógica da SMED (COOPED) para me apresentar como interessado em investigar essa Rede Municipal de Ensino. Apresentei o tema, e os objetivos do estudo aos

professores de educação física das escolas, e manifestei meu interesse em obter informações sobre as escolas e professores de educação física que compõem essa Rede Municipal de Ensino.

Desde o primeiro contato, destaco a total atenção e disponibilidade das responsáveis pelo COOPED, sempre interessadas em colaborar, mesmo que estivessem bastante atribuladas. Essa atitude de receptividade e pronto atendimento facilitou muito o trabalho, sendo que, além dos documentos contendo a relação das Escolas de Ensino Fundamental que compõem a Rede de Ensino, obtive a indicação de leituras sobre as inovações curriculares adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e informações sobre cada uma das escolas da Rede, o que facilitou a escolha das escolas para o meu estudo e o acesso autorizado às escolas por parte deste setor responsável. Neste sentido, esse primeiro contato, representou um acesso ao campo cômodo e ágil (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996: 70), e disponibilidade de contato com as primeiras informações oficiais.

Na concepção de Minayo (1992: 130), sobre o campo de pesquisa, esta primeira etapa do estudo é o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço. Representa a delimitação do local onde o investigador pretende estudar a partir das concepções e pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Contudo, na visão de Geertz (1989: 32), o *locus* do estudo não é o objeto do estudo, pois alerta para o fato de que não investigamos as escolas (no meu caso), mas que a investigação do tipo etnográfica a que me propus, busca descrever, interpretar, compreender e explicar os significados do que fazem os professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mais especificamente, sobre as concepções e significados atribuídos por este coletivo docente ao planejamento de ensino.

Com este objetivo, o trabalho de campo se configurou, desde os primeiros contatos, como a possibilidade de obter informações, da negociação de acesso às informações, não se limitando apenas ao período estabelecido para a coleta de informações, caracterizado pela imersão no contexto particular de cada escola. Dessa forma, fica caracterizado o pressuposto da investigação

do tipo etnográfico, em que o principal instrumento de coleta das informações é o próprio investigador, conjugado, mas não restrito ao uso das técnicas para obtenção de informação (CRUZ NETO, 1994: 56), como a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Ressalto, ainda, a relação dialética estabelecida entre o investigador e a teoria, como compreensão das informações e dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, na dinâmica dos acontecimentos em seu *locus*.

Desde os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação, e ao longo de todo o trabalho de campo, fiz meus registros e anotações no diário de campo. Esses registros das observações e considerações foram realizados em sete diários, pequenas cadernetas de 100 folhas cada. Pode parecer muito material de coleta, mas é proporcional ao período de tempo que permaneci realizando a investigação. O contato com os professores de educação física participantes teve início em julho de 2001, e se estendeu até 12 de julho de 2002, último dia letivo antes do recesso do meio de ano, portanto, começou junto com o início do segundo semestre letivo de 2001, e encerrou junto com o primeiro semestre letivo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Destaco que, ao encerrar o trabalho de campo, tive o sentimento de uma ruptura drástica com o que se constituiu como cotidiano da minha pessoa. Transcendendo o fato de serem esses momentos de investigação intrínsecos ao empreendimento investigativo do trabalho de campo, com início, meio e fim previamente estabelecidos no cronograma de pesquisa. Compreendo melhor, hoje, o que representou este sentimento de ausência do contato quase que diário com os professores de educação física e com as comunidades escolares. A ausência dessa rotina apaixonada de pesquisar, mas de estar lúcido também (GOELLNER, 1999) na análise das informações, significou que a imersão se estabeleceu de forma muito intensa no cotidiano dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, fato que o cronograma de pesquisa não poderia (e não deveria) prever. Tanto em Goellner (1999), quanto em Geertz (2001: 45) encontro esse pensamento sobre a conduta na pesquisa, sendo que este último afirma:

A característica mais marcante do trabalho de campo antropológico como forma de conduta é que ele não permite qualquer separação significativa das esferas ocupacional e extra-ocupacional da vida. Ao contrário, ele obriga a essa fusão. Devemos encontrar amigos entre os informantes e informantes entre os amigos; devemos encarar as idéias, atitudes e valores como outros tantos fatos culturais e continuar a agir de acordo com aqueles que definem os nossos compromissos pessoais; devemos ver a sociedade como um objeto e experimentá-la como sujeito. Tudo o que dizemos, tudo o que fazemos e até o simples cenário físico têm ao mesmo tempo que formar a substância de nossa vida pessoal e servir de grão para nosso moinho analítico.

O trabalho de campo de um estudo do tipo etnográfico possibilita ao investigador o fortalecimento dos laços de amizade (CRUZ NETO, 1994: 56), e os compromissos firmados entre o investigador e os colaboradores da pesquisa, de retorno do estudo e das considerações realizadas sobre a sua prática educativa. Sublinho o envolvimento com os sujeitos da pesquisa e com o cotidiano da investigação, como uma forma apaixonada e responsável de realizar este estudo. O movimento de estranhamento (ANDRÉ, 1995: 48) é considerado uma das formas de lidar com essas situações, preservando o rigor científico necessário na análise, interpretação, compreensão e explicação do objeto de estudo. Esse exercício de estranhamento foi realizado de forma constante durante todo o processo de coleta das informações, no esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Considero, portanto, que o estranhamento com as situações possibilitou lidar com as percepções e opiniões anteriormente formadas²⁹, como um exercício crítico e reflexivo, levando em conta o referencial teórico e o emprego de procedimentos metodológicos específicos, como a triangulação dessas informações.

Sobre as situações vividas no trabalho de campo, algumas se constituíram em informações específicas sobre o tema planejamento de ensino, e outras como compreensão do cotidiano dos professores, e como é o caso

²⁹ Antes mesmo de iniciar o trabalho de campo, realizei o exercício de elaboração do que esperava encontrar na investigação sobre o tema planejamento de ensino dos professores de educação física. Baseado na minha própria experiência profissional, no contato com colegas e leituras realizadas até então. Pode-se chamar de uma lista de pré-conceitos sobre o objeto de estudo, material de grande utilidade para reflexão, na perspectiva dialética de experiência próxima e experiência distante que propõe Geertz (1997).

dos horários de almoço, ou jantar dos alunos no refeitório das escolas. Esses horários de refeições, em algumas escolas investigadas, representa uma situação de tensão para os professores responsáveis pelos alunos naquele momento. A organização dos alunos varia de escola para escola. Na Escola Chico Mendes, é um momento que exige atenção e orientação constante dos professores, pois os alunos ficam em filas, e não param um minuto sequer enquanto aguardam a sua vez de comer, e sobram socos, pontapés, provocações e confusões. Um professor desabafou: “ –Essa é a nossa selva!”

Nessa mesma escola, a situação das refeições foi parar na reunião dos professores. As nutricionistas levaram aos professores e à direção algumas sugestões para diminuir a bagunça, desperdício de comida e o manejo de facas e garfos no refeitório. Esta reunião foi chamada de a reunião da “laranja”, pois o assunto sobre as frutas se estendeu até quase o final do horário da reunião, tamanha polêmica criada sobre quem deveria fazer o quê e quando. Uma das participantes do meu estudo, ao manifestar sua opinião ao grande grupo, lembrou o dia em que eu estava observando suas aulas no pátio da Escola e fui atingido por uma maçã. Uma professora ao meu lado me fala que a “laranja” tem o significado de todos os problemas e dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano da Escola, e que a fruta, nesse caso, é metafórica também, porque ela representa a possibilidade de os professores desabafarem sobre seu trabalho, e que não importa realmente se vamos chegar a alguma solução para este problema do refeitório.

As situações nessa Escola, são traduzidas nas palavras de um participante do estudo, quando afirma que “está sempre acontecendo alguma coisa aqui!” No período em que realizei o trabalho de campo, realmente há muito o que descrever sobre o cotidiano dessa Escola em particular. A violência é uma constante, o que torna o ambiente pesado e tenso. Certa vez, ao entrar na Escola, me deparei com uma briga de três alunas, no corredor ao lado da secretaria, e com o esforço do Coordenador de turno para acalmar e

apartar as meninas. Esse dia foi muito tenso, porque haviam ainda pessoas de fora da Escola “prometendo³⁰” alunos que estavam dentro.

De outra vez, adolescentes pularam o muro para fumar dentro da escola. No mesmo dia, considerando que a escola tem apenas estacas de concreto com um vão entre cada uma, o que facilita passar cigarros para dentro da escola, um aluno, ciente de que eu havia visto tudo, disse-me para ficar “na moita, senão...” A compreensão da tensão que vivem os professores pode ser compreendida na descrição deste fato. Ao comentar o caso com uma professora, ela disse: “- Imagina ter que convencer eles que vale a pena estudar!”

Sobre as dificuldades que enfrentam em relação ao compromisso assumido como professor, outra fala curiosa foi “ eu não sou bombeiro para resgatar aluno.” Embora possa aparentar falta de seriedade, o professor manifesta seu sentimento de que não pode sozinho lidar com a situação das dificuldades dos alunos, sejam cognitivas ou disciplinares. Nessa escola, foi necessário chamar o Conselho Tutelar da Região Nordeste³¹ para esclarecer sobre o que os professores poderiam fazer para lidar com alunos problemáticos. A reunião foi tensa porque a comunidade escolar (estavam presentes pais, alunos, professores e direção) não ficou satisfeita com os procedimentos legais explicitados pelo Conselheiro para serem adotados no caso de alunos com atitudes violentas.

³⁰ Prometendo foi uma expressão coloquial usada com a conotação de exprimir que alguém queria surrar um aluno da Escola, para isso, o aguardava do lado de fora informando que o faria.

³¹ A Cidade de Porto Alegre é dividida pelas regiões do Orçamento Participativo, conforme informações do Centro Administrativo Regional (CAR) da Região Nordeste-Leste. São as Regiões 1- Nordeste-Leste, 2- Partenon-Lomba do Pinheiro, 3- Restinga-Extremo Sul, 4- Centro Sul-Sul, 5- Glória-Cruzeiro-Cristal, 6- Centro, 7- Ilhas, 8- Humaitá-Noroeste, 9- Norte-Eixo Baltazar.

Os professores manifestaram sua indignação com o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, que impõe às Escolas e aos professores lidar com alunos que necessitariam atenção de outras Secretarias do Município de Porto Alegre, e não simplesmente serem “jogados” para dentro da escola como forma de resolver o problema da violência na infância e na adolescência, existentes nas Vilas de Porto Alegre.

Esses problemas não foram exclusividade dessa escola. Nas quatro escolas do estudo, observei situações tensas. A Escola Liberato, por exemplo, passou por um período bastante tenso durante o ano de 2001, por causa de um grupo de alunos das turmas de progressão, fato amplamente comentado durante as entrevistas que realizei com os professores de educação física participantes do estudo. Um aluno de uma turma de progressão cometeu um crime no Bairro Sarandi ao realizar um assalto e a vítima era vizinha de um dos professores de educação física participante da minha pesquisa. A situação foi tensa até o final do ano de 2001, quando foram tomadas algumas medidas corretivas em relação a essa turma específica de alunos, o que agradou aos professores da escola.

O constante contato com as quatro escolas e a dinâmica das inter-relações do seu cotidiano, permitiu conviver com situações particulares em cada contexto, estabelecendo comparações. As situações de insegurança foram comuns a todas elas, umas com maior, outras com menor intensidade, com conseqüente tensão dos coletivos docentes.

Durante um evento esportivo na Escola Jean Piaget, por exemplo, uma professora, ao observar alunas de 10 anos dançando coreografias de músicas que exaltam a violência, drogas, sexo, e a vida nas penitenciárias cantadas por detentos, me disse: “este é outro mundo”. O conflito cultural entre a percepção da professora e a cultura expressa nas músicas e danças das alunas, é exposto como fazendo parte de dois “mundos”, o da realidade da professora, e a daquela comunidade onde está a escola, e do que cantam, dançam, falam e fazem. Em situações como essa, a escola entendida como uma “encruzilhada de culturas” (Pérez Gómez,), torna-se, cada vez mais um espaço privilegiado

para estudos do tipo etnográfico. O trabalho de campo, nessa perspectiva, oferece condições para a compreensão dos significados que as pessoas atribuem ao seu fazer cotidiano na comunidade.

Partindo dessa descrição mais geral sobre o trabalho de campo, e de algumas particularidades que pautaram este processo, passo a apresentar, de forma mais detalhada, os procedimentos empregados para a coleta de informações, a minha justificativa por essa opção, e não por outros caminhos metodológicos.

1.3.3 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Conforme expressei anteriormente, a negociação de acesso às informações se iniciou quando eu ainda era aluno não-vinculado ao curso de mestrado. Procurei dessa forma, ganhar tempo (MOLINA NETO, 1999: 125) com a obtenção das informações sobre a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e da conseqüente entrada no campo de pesquisa, considerando que a negociação de acesso e a coleta de informação não são fases distintas do processo investigador (MOLINA NETO, 1999).

Nesse processo de negociação de acesso às informações e de entrada no campo, após ter decidido pelas quatro escolas em que realizei as investigações, procurei identificar o local onde cada uma delas se situa. As Escola Nossa Senhora de Fátima e Liberato Salzano Vieira da Cunha, eu as conhecia. As outras duas tive que procurar no guia de ruas de Porto Alegre, A Escola Jean Piaget constava no guia, mas a Escola Chico Mendes não constava. Foi necessário procurar o Centro Administrativo Regional da Microregião Leste-Nordeste³², onde me foi explicado como chegar à escola, pois não há referência alguma sobre o seu endereço.

³² A cidade de Porto Alegre adotou o sistema de divisão por seis microregiões do Orçamento Participativo, como forma de melhor atender as comunidades dos bairros e vilas e descentralizar as informações e decisões.

Esse momento do trabalho se caracterizou pela expectativa e tensão do contato inicial com as escolas e os professores de educação física, sentimentos que compreendo como inerentes a um investigador iniciante. Os sentimentos que perpassam o investigador durante um trabalho de campo, em estudo do tipo etnográfico, referem-se, principalmente, à receptividade dos nossos colaboradores, da direção, supervisão, professores e funcionários com quem se contatará durante um período longo de tempo. Como afirma Woods (1995: 38), sobre esse momento de entrada do investigador nas instituições, nas pesquisas do tipo etnográfica, é que deve tratar de “vender-se” como uma pessoa digna de crédito que traz consigo um projeto de valor.

Essa perspectiva da entrada no campo de investigação é corroborada por Taylor e Bogdan (1996: 50), quando afirmam que o investigador deve fazer com que os informantes se sintam cômodos e que o aceitem na convivência. Neste sentido, além da exposição clara dos objetivos particulares e dos objetivos da pesquisa aos professores de educação física, me esforcei em tranquilizá-los quanto às informações, para garantir a confidencialidade e a privacidade dos colaboradores. Corroborando com este pensamento, Woods (1995: 42) se refere às *salvaguardas tradicionais* que foram oferecidas:

(...) *segurança de confiabilidade; garantia de anonimato em qualquer informe ocasional; despersonalização do trabalho para mostrar que nosso interesse se dirige às estratégias, aos métodos, às culturas, etc., e não aos indivíduos.*

Esse primeiro momento de entrada nas escolas e o contato com os colaboradores da pesquisa são importantes não somente para construir uma imagem positiva de investigador e pessoa, mas também para tomar conhecimento do contexto particular das escolas, das pessoas e de como elas interagem.

Ciente dessas orientações, os primeiros contatos com as escolas foram via telefone. Neste momento (julho de 2001), já na qualidade de aluno do curso de mestrado, iniciei o processo de entrada nas quatro escolas com a permissão e encaminhamento do COOPED da SMED, portando uma carta de

apresentação. Fui muito bem recebido ou pelas direções ou pelas coordenações pedagógicas, para quem apresentei o que me trazia às escolas, o que pretendia investigar e com quem. Foram disponibilizadas informações sobre o número de professores de educação física de cada escola, seus horários, os horários de reuniões, e até alguns documentos do planejamento dos professores, como é feito, quando é feito, e principalmente, de forma curiosa, como é cobrado. Em uma das escolas, uma dessas pessoas com quem mantive o primeiro contato me disse que os professores de educação física ainda não haviam entregue o planejamento do início do ano, e estávamos em julho de 2001.

Em algumas escolas foi preciso marcar uma data específica para expor o meu objetivo para o coletivo de professores de educação física. Em outras, fui apresentado aos professores que estavam na escola naquele dia, expondo-lhes o que me trazia à escola. De forma cordial, todos foram receptivos e interessados em colaborar, o que aliviou um pouco a tensão inicial sobre como viria a ser recebido.

Em uma das escolas, por casualidade, me apresentei no dia da reunião dos professores de educação física. Esse coletivo conquistou um espaço na semana para uma reunião com os seus pares, tem um ginásio na escola, uma boa área física para atividades e uma ampla sala somente para eles. Quando entrei na sala e fui apresentado, um professor brincou: “- Lá vem outro!” O professor se referiu ao fato de outros investigadores terem realizado suas pesquisas contando com suas colaborações e participações. O ambiente foi descontraído durante toda a minha permanência na escola, o que, de certa forma, pode ser identificado como uma característica desse grupo específico de professores.

A negociação de acesso e a entrada nas escolas transcorreram de forma tranqüila e cordial. As informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação foram de grande valor neste processo de entrada no campo. Do mesmo modo foi a acolhida a um investigador iniciante, a colaboração com a eleição das escolas para a investigação, pois as

considerações que partiram das responsáveis pelo COOPED foram se constituindo em valiosas informações preliminares sobre as escolas, os coletivos docentes de cada escola, a comunidade escolar e sobre o contexto dessas comunidades.

1.3.3.1 ESCOLHA DAS ESCOLAS

Optei, inicialmente, pela investigação em três Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, posteriormente, incluí mais uma. Após iniciar a negociação de acesso com a Secretaria Municipal de Educação, atentei para o fato de que poderia realizar meu estudo abrangendo um número maior de escolas e de professores de educação física. Essa decisão foi possível em função da minha disponibilidade de tempo para ampliar o contato com os participantes. Mesmo que a pesquisa de natureza qualitativa não procure representatividade na quantidade de sujeitos investigados, mas mediante os vínculos com os sujeitos e o problema de pesquisa (MINAYO, 1992), considero que o acréscimo de uma escola e de mais um pequeno grupo de colaboradores tenha sido uma contribuição por possibilitar a interpretação do fenômeno estudado em outro contexto, com suas linguagens, posturas e práticas educativas próprias daquela realidade.

A escolha pela Rede municipal de Ensino de Porto Alegre se estabeleceu em função das reestruturações curriculares que promove no âmbito do ensino público, sendo referência até mesmo fora do Brasil. Cita-se, aqui, a valorização do ensino público e gratuito, a oposição ao modelo neoliberal na educação – contraponto à mercoescola (AZEVEDO, 1999), a participação da comunidade na escola através dos conselhos escolares e do orçamento participativo como propostas de gestão, inovações pedagógicas representadas pelos ciclos de formação, complexos temáticos, planejamentos coletivos e possibilidade de interdisciplinaridade, citadas anteriormente, ao apresentar a Proposta Político-Pedagógica dessa Rede Municipal de Ensino.

Assim, a escolha das escolas obedeceram aos seguintes critérios de representatividade tipológica:

- a) Zonas Leste e Norte de Porto Alegre. Pela facilidade de acesso da minha residência e viabilização do estudo, em função do prolongado e intensivo trabalho de campo que a investigação do tipo etnográfico prevê;
- b) Equilíbrio entre escolas mais antigas, criadas há mais tempo (anteriores à primeira gestão da Administração Popular), e escolas criadas há menos tempo (durante a gestão da Administração Popular);
- c) Equilíbrio entre escolas operando com a modalidade de ciclos de formação há mais tempo e menos tempo;
- d) Relativo equilíbrio entre escolas de grande porte, 2600 alunos, duas escolas com 1300 alunos, e uma Escola com 800 alunos, contemplando desta forma, características diferentes que ampliam e enriquecem a investigação;
- e) Diferentes contextos onde as escolas estão inseridas, permitindo observar possíveis diferenças de significados, crenças, valores e atitudes para a compreensão e explicação do problema de pesquisa;
- f) Equilíbrio entre escolas onde já foram realizadas pesquisas com o coletivo de professores de educação física (2), e Escolas com poucas ou nenhuma pesquisa realizada(2).

Considerarei, também, algumas observações de Molina Neto sobre as escolas com as quais mantive algum contato anterior e me auxiliaram a elaborar os critérios expressos. É fato relevante o trabalho e os comentários sobre a Quarta Escola, que escolhi para realizar minha investigação, feitos por Günther (2000), que havia realizado seu estudo nesta escola (entre outras), sendo essas considerações importantes para o meu estudo.

A primeira escola escolhida para o meu estudo foi a Escola Municipal de Educação Básica Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha. Localizada na Rua Xavier de Carvalho, número 274, Bairro Sarandi, Zona Norte de Porto Alegre. Fundada em 1955, é uma das mais antigas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tem aproximadamente 2600 alunos, entre Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos, portanto, uma Escola de grande porte. Possui oito professores de educação física em seu quadro, sem contar com o Diretor, que também é professor de educação física. Adota os ciclos de formação desde 2000.

O Bairro Sarandi, onde a Escola está localizada, apresenta características diferentes das outras três escolas onde realizei o estudo. Segundo a Associação de Moradores do Bairro, que se localiza ao lado da Escola, o lugar era antes uma fazenda, e seu crescimento populacional iniciou por volta dos anos 1950, e teve seu auge em 1970, com um aumento de vilas que foram se constituindo nas proximidades, ampliando e modificando os costumes do Bairro.

Mesmo assim, o diferencial com o contexto das outras escolas estudadas, é a característica das moradias mais próximas, e dos alunos que a freqüentam. As casas e prédios localizados próximos à escola são, em sua maioria, de alvenaria e se misturam casas e prédios de acabamento mais refinado com casas mais simples. As vilas referidas pelo informante da Associação Comunitária Amigos do Bairro Sarandi ficam nas imediações do Bairro, e não precisamente ao redor da escola.

Pude observar, durante o trabalho de campo, que os alunos da escola não apresentam características de condições de vida que beiram a faixa de miséria como em outras escolas da Rede Municipal de Ensino. Ao chegar cedo à escola para as observações, por exemplo, constatei que muitos alunos são trazidos de automóvel para a escola, embora a maioria se desloque a pé. Nas outras escolas, esta modalidade de transporte não foi observada. Outras características reveladoras das condições sociais dos alunos, é que boa parte deles possuem roupas de qualidade para ir à escola e apresentam melhores condições de higiene pessoal.

Outra característica singular sobre essa escola são seus prédios e dependências. Possui um prédio grande de alvenaria, com um padrão arquitetônico que se distingue das demais escolas em que realizei o estudo.

Tem um auditório e um ginásio de esportes, cenários de muitas manifestações artísticas e culturais durante o período que desenvolvi o trabalho de campo. O espaço físico da escola também é privilegiado. No pátio há quatro quadras esportivas, um campo de futebol, mais os espaços de circulação das pessoas, às vezes também utilizado para atividades. Há, também, biblioteca e bons materiais para leitura.

O acesso à escola é fácil. Na frente da Escola, fica o final da linha de embarque e desembarque de uma empresa de ônibus, e nas proximidades localiza-se a Avenida Assis Brasil, com muitas possibilidades de transportes. Algumas vezes, fui de ônibus para a Escola, fato que me permitiu observar a comunidade e os locais por onde o coletivo passava.

É importante destacar que a Escola se situa relativamente próxima ao aeroporto de Porto Alegre, e os aviões decolam ou aterrissam passando muito próximos da escola, provocando grande ruído. Algumas medições foram realizadas, e o ruído ultrapassa o máximo de decibéis permitido para a saúde da audição. Mesmo assim, o movimento constante de aviões, que em algumas manhãs foram de 12, tornaram-se rotina nessa comunidade escolar.

A Segunda escola escolhida é a Escola Municipal de Educação Básica Chico Mendes. Localizada na Rua Gentil Amâncio Clemente,s/n, Vila Mário Quintana, Zona Leste de Porto Alegre. Fundada em 1997, é uma das Escolas mais recentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tem aproximadamente 1350 alunos, sete professores de educação física, e já iniciou suas atividades operando com ciclos de formação.

Essa escola é a de maior dificuldade de acesso do meu estudo. Tive que recorrer a outros setores da Prefeitura Municipal de Porto Alegre para obter informações de como chegar até ela, pois situa-se em um beco, no mesmo terreno do Posto de Saúde da Chácara da Fumaça.

O nome Chácara da Fumaça é a denominação anterior do lugar, que substituiu “Capão da Fumaça”, provavelmente por causa das chácaras de

produção que se instalaram no local, provocando mudança na paisagem (SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA, 1999: 24). Já, sobre “Fumaça”, não há registro, nem concordância sobre essa origem, podendo ser atribuída ao sobrenome de um proprietário de chácara, ao fato de terem ocorrido muitos tiroteios, haver muitos fogões a lenha nas residências ou pelos caminhões que vinham buscar lenha para indústrias, porque no local havia muitos eucaliptos.

Esse local começa a ser amplamente habitado a partir da década de 60, quando o perfil dos moradores passa a ser o de trabalhadores do centro da cidade, e não mais de pequenos proprietários de chácaras, deslocados dos contingentes populacionais para zonas destituídas de infra-estrutura básica, e de pessoas que vêm do interior do Estado em busca de melhoria das condições de vida (êxodo rural).

A Chácara da Fumaça começa a ser alvo de ocupações de famílias desalojadas do campo e das áreas urbanas da cidade, de maneira cada vez mais freqüente e em grande escala. Começam a surgir, então, os primeiros estabelecimentos comerciais e emergem os serviços que possibilitem dar conta das demandas crescentes do aumento populacional do Bairro.

Em 1991 é criado o Parque Chico Mendes. Constitui-se em um espaço de lazer e preservação ecológica, no qual as comunidades da Chácara da Fumaça e Jardim Leopoldina – bairros que delimitam o Parque – podem ter contato permanente com a natureza exuberante do local e exercerem várias atividades esportivas. Com quatro canchas esportivas, duas pistas de bocha, dois campos de futebol, churrasqueiras, e amplo espaço verde com diversas árvores, abrange uma área de 24,7 hectares.

Descrevi o Parque Chico Mendes por dois motivos: em primeiro lugar, porque é como um espaço privilegiado de lazer e atividades físicas, muitas vezes usado pelos professores de educação física da escola; e, em segundo lugar, porque a escola funcionou durante algum tempo dentro do Parque, enquanto era construída a atual. Mas este momento representa apenas a segunda etapa dessa escola, porque anteriormente funcionou com apenas

quatro salas de aula, na Associação de Moradores da Chácara da Fumaça, tendo o nome de Escola Municipal Chácara da Fumaça.

Somente em 2000, os atuais prédios ficaram prontos e abrigam a Escola Chico Mendes. Situada em um terreno em aclive acentuado, de onde se enxerga boa parte da região. Na parte mais alta do aclive situam-se as quadras esportivas, logo abaixo estão os prédios onde se localizam as salas de aula, a biblioteca, sala de direção, secretaria, sala de professores e setores, e o refeitório. São três blocos. Uma característica marcante da Escola Chico Mendes é o seu terreno irregular e de acidente topográfico, mas era o que havia disponível para a construção na área, à época da sua execução.

Na entrada da escola, há um pátio coberto, usado como espaço para as atividades da educação física em dias de chuva e de muito calor, e também é o ponto de passagem para qualquer outro lugar da escola. Este espaço de circulação é um dos disponíveis para a educação física, os demais são as quadras esportivas, porém, de difícil acesso, pois é necessário usar uma escadaria muito íngreme e extensa para atingir as quadras na parte mais alta do terreno.

A Vila Mário Quintana, onde a escola está situada, abriga uma comunidade de condições sócio-econômicas baixas, à beira da exclusão social completa, enfrentando diariamente os problemas de desemprego, subemprego, precárias condições de saúde e moradia, e crescente violência. Esta violência caracterizou-se como um elemento de forte presença dentro da Escola Chico Mendes, no período que compreendeu a minha permanência como investigador. Presenciei algumas dessas situações, dentro e fora da Escola, e outras que me foram narradas pelos professores. Para alguns professores, a violência na escola era maior em 1999; para outros, a situação é de descaso e tende a aumentar. O fato é que a Vila é uma das que mais concentra pessoas no limiar da pobreza econômica na cidade de Porto Alegre.

As moradias da Vila Mário Quintana são em sua maioria, pequenas e abrigam grande quantidade de pessoas, não raro, mais de uma família ocupa o

mesmo terreno. Embora hoje os espaços estejam reduzidos na Vila, ainda permanecem as ocupações realizadas e de forma desordenada. As ruas, que eram todas de chão batido, estão sendo asfaltadas graças ao Orçamento Participativo e à ação dos líderes comunitários. As casas, em algumas ruas ficam muito próximas do calçamento, e é comum passar somente um automóvel por vez em muitas das ruas da Vila. Há linhas de ônibus que passam na Rua do Posto de Saúde, que concentra um comércio que incluiu supermercados e pequenos estabelecimentos comerciais como video-locadoras, bazares, lojas de R\$ 1,99, cabeleireiros.

Deslocava-me para a escola na maioria das vezes, com automóvel próprio, mas algumas vezes, fui de ônibus. Havia a possibilidade de estacionar o automóvel em um terreno no final do beco (rua da escola) onde o morador cobrava um real por dia, e muitos professores deixavam seus carros ali. Outros os deixavam ao longo do beco, sob os cuidados de um morador, que também circulava pela escola auxiliando a direção e os professores, e intermediando outras vezes, em conflitos entre os alunos e a escola. Seu vínculo com a Escola era indefinido, apenas observei que estava sempre lá, e algumas vezes o encontrei na SMED.

A terceira escola escolhida foi a Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima. Localizada na Rua A, número 15, Vila Bom Jesus, Zona Leste de Porto Alegre, foi fundada em 1959, portanto, outra Escola que segue o critério de antigüidade na Rede Municipal de Ensino. Tem aproximadamente 1300 alunos, cinco professores de educação física, e adotou os ciclos de formação em 1997.

A Vila Bom Jesus começa a ter esse nome em 1958, com o evento do primeiro Plano Diretor de 1959, que delimitou os limites da maioria dos bairros de Porto Alegre. A procura por terrenos mais acessíveis conduziu os moradores para locais mais afastados e de menor valorização, do que os espaços centrais.

As Vilas Mato Sampaio, Pinto, Divinéia e Vila Fátima são chamadas informalmente de A “Grande Nossa Senhora de Fátima”, mas são parte da Vila Bom Jesus. De acordo com Secretaria Municipal da Cultura (1998: 56), o Bairro Bom Jesus divide-se em duas frações complementares, seccionadas geográfica e economicamente, com realidades diversas, cujo interagir comunitário definitivo ocorreu no final dos anos oitenta.

Essas Vilas se caracterizam de forma muito parecida com as condições que apresentei ao descrever a Vila Mário Quintana. A zona, antes rural, teve uma ocupação descontrolada e de condições precárias quanto à luz, água, saneamento básico, saúde e educação. Aos poucos, os moradores foram se organizando em associações e obtendo conquistas, muitas delas através do Orçamento Participativo, fonte de mobilização e participação da comunidade. A partir dos anos noventa é que podem ser percebidas essas conquistas, como a Unidade de Saúde Bom Jesus, o asfaltamento de muitas ruas e o policiamento.

A Associação de Moradores da Rua Pio X, denominada de “buraco”, conquistou algumas dessas antigas reivindicações e, além do Posto de Polícia, a “reinauguração” da Escola Nossa Senhora de Fátima. Reinauguração porque a Escola era antes de madeira, e desde 1996 é composta de quatro blocos de alvenaria e uma quadra esportiva coberta.

A escola tem, ainda, o espaço do pátio para atividades físicas e uma pequena quadra nos fundos. Desta quadra é possível ter uma visão das moradias que compõem este cenário. São moradias simples, muito próximas umas às outras que vão se acumulando e formando uma paisagem homogênea das condições sociais dos seus moradores. Também se consegue ver a Escola Municipal Mariano Beck, que fica logo abaixo, e o Centro de Educação Ambiental, configurado em relevante núcleo de trabalho da Vila Pinto, através da reciclagem de lixo proveniente da coleta seletiva.

A rua que dá acesso à escola é muito estreita e, em alguns pontos, não tem calçada, obrigando as pessoas a caminhar no meio da rua, ou próximo às casas. É uma rua muito movimentada, pois liga a Avenida Protásio Alves à

Avenida Ipiranga, duas importantes vias de Porto Alegre. Apesar disso, os moradores e os alunos da escola transitam com tranquilidade, parecem muitas vezes, desafiar os veículos que por ali passam. Logo acima da Escola Fátima há um Posto da Brigada Militar, a no máximo 50 metros da escola.

As Escolas Chico Mendes e a Escola Fátima apresentam uma característica de semelhança, ambas estão localizadas em comunidades de condições sociais baixas. Tanto a Vila Mário Quintana quanto a Vila Bom Jesus, ao redor da Escola Fátima (Vila Pinto), são constituídas de moradias pequenas, de um ou no máximo dois cômodos, que abrigam grande número de pessoas. Os terrenos são extremamente estreitos, comportam mais de uma casa e mais de uma família em cada moradia.

A quarta e última das escolas escolhidas é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget. Localizada na Rua Major José Monteiro, s/n, no Bairro Rubem Berta, Zona Norte de Porto Alegre, foi fundada em 1992, tem aproximadamente 900 alunos e é considerada uma escola de porte médio, com seis professores de educação física. É ciclada desde 2000.

As Escola Jean Piaget e Liberato começaram a operar com o sistema de ciclos de formação no ano de 2000. Ambas representam coletivos docentes que foram resistentes à implantação dos ciclos enquanto não houvesse maior esclarecimento sobre essa modalidade de organização do tempo escolar.

A Escola Jean Piaget se situa entre os prédios do conjunto habitacional Parque dos Maias II. Este conjunto residencial foi o cenário de uma ocupação promovida, em 1987, por setenta famílias que ocuparam alguns dos apartamentos abandonados. Em seguida, porém, foram expulsos pela Brigada Militar do Estado. Houve nova ocupação, e aumento do número de interessados nos apartamentos. Organizam uma cooperativa de ocupantes para legalizar a posse e com alguns objetivos atingidos elaboram uma “Cartilha” sobre o processo de ocupação e reflexão sobre o movimento com colaboração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em pesquisa realizada para identificar quem eram esses moradores do Parque dos Maias II.

Na época, as informações levantadas por Jardim, Kolnet, Loguercio e Pereira (1990: 115-116) foram:

Os moradores são, na sua maioria (68%), procedentes do interior do estado do RS. É uma população jovem – 80% se situa entre os 20 e 40 anos de idade -, com um índice de analfabetismo de 14% para os homens e 4,9% para as mulheres. Vinte e dois por cento dos moradores cursou a 8ª série do 1º grau, 17,5 % cursou o 2º grau e 1,6% freqüentou o curso superior sem completá-lo. As profissões predominantes se situam entre as de mão-de-obra não qualificada. A renda familiar se concentra em torno de 1,5 à 2,5 salários mínimos. A ESCOLA desejada é a que “trabalhe e leve em conta nossos valores, necessidades, direitos e expectativas.

É nesta perspectiva que é inaugurada, em 1992, a Escola Jean Piaget. Esta obra foi realizada durante a primeira gestão da Administração Popular em Porto Alegre, quando a Secretaria Municipal de Educação adotou o construtivismo como referencial para as Escolas da Rede Municipal de Ensino. A Escola foi concebida para atender a proposta do construtivismo, como um lugar onde a criança é estimulada a construir seu próprio conhecimento, através de sua organização nos espaços da escola, de modo que facilite a constituição do grupo, desde a escala micro, na sala de aula, até a escala macro, na escola como um todo.

O projeto arquitetônico da Escola Jean Piaget representa a proposta de concretização do construtivismo pela inovação dos seus espaços. Contemplando esta perspectiva, são criados espaços como a Sala de Atividades Múltiplas, Biblioteca, quatro Blocos com 16 salas de aula, localização das escadas em posição oposta à entrada do prédio e junto à fachada, guarita de acesso à Escola, e ainda, como forma de atender essa expectativa de interação social do construtivismo, Macadar (1992: 10) afirma sobre o projeto arquitetônico das salas de aula,

A forma hexagonal da sala de aula informaliza a posição dos bancos, que se transformam em planos de trabalho de pequenos grupos ou de grupos maiores, assim como de trabalho individual quando for necessário.

Essa escola representa a primeira na perspectiva de um projeto arquitetônico construtivista da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. É constituída de quatro blocos de alvenaria de dois pavimentos cada um, um pátio coberto que liga os quatro blocos, uma quadra esportiva de piso de concreto, um pátio de chão batido e usado como quadras esportivas, duas ou três pequenas quadras. Destaco que a escola “ganhou” no Orçamento Participativo a construção de um ginásio para a comunidade, que tem o início previsto para final de 2002, e é aguardado com ansiedade pela comunidade escolar, principalmente pelos professores de educação física. Esse projeto arquitetônico construtivista, prevê a construção de um ginásio, mas considera “opcional” para cada Escola.

Com exceção da Escola Liberato, as outras escolas enfrentam dificuldades com as atividades de educação física nos dias de chuva. Normalmente, há mais de um professor na escola, e os espaços cobertos, entre os prédios, são utilizados por mais de uma turma de alunos. As Escolas Chico Mendes, Fátima e Jean Piaget seguem o projeto arquitetônico baseado na proposta construtivista, de blocos de alvenaria ligados por uma estrutura metálica que cobre o pátio central e as guaritas de entrada. A construção Escola Liberato é muito anterior a esse projeto, e a guarita foi construída posteriormente, na frente da escola.

Geograficamente, a Escola Jean Piaget, entre as quatro escolhidas, é a que se situa mais longe em relação à minha residência, ponto de partida de muitas idas às Escolas. A Escola Jean Piaget fica próxima a divisa dos Municípios de Porto Alegre e Alvorada. O deslocamento até essa escola sempre foi realizado com automóvel, e estacionar o veículo em frente da escola nem sempre se configurou como a melhor alternativa, visto que no período em que lá estive realizando meu estudo ocorreram danos nos veículos de alguns professores.

Procurei descrever as escolas e os cenários onde se situam, de forma a possibilitar uma visualização e reconstrução dos contextos de investigação. Compreender como o Bairro ou Vila se configurou historicamente foi importante

para entender a dinâmica das relações que se travam no cotidiano de cada uma das escolas em seu contexto singular. Também, foi importante o contato com alguns setores da Prefeitura – Centro Administrativo Regional –, e Associações de Moradores, para escutar como eles percebem a escola no cotidiano da comunidade, e a comunidade que participa da escola.

À proporção que o contato foi se intensificando com as escolas, foi possível identificar semelhanças e diferenças significativas. Nas quatro escolas do estudo, a comunidade escolar revela preocupação com a violência crescente da comunidade onde a escola está inserida, e com as atitudes de alunos dentro dela. Em uma das Escolas, o Conselho Tutelar, a Guarda Municipal e o Juizado da Infância foram convidados a palestrar sobre como a escola poderia requerer mais proteção aos seus professores, funcionários e alunos, e orientar sobre as medidas em casos de agressões físicas.

Nas quatro escolas em que realizei o estudo observei uma relação tensa entre os coletivos docentes e a Secretaria Municipal de Educação. A premência de recursos materiais, a segurança nas escolas e a necessidade de um maior diálogo entre escolas e Secretaria foram assuntos constantes durante a minha permanência nas escolas.

Cabe ressaltar que o acesso às escolas foi cordial e receptivo. Direções, e professores de educação física, se prontificaram a colaborar com o estudo de forma irrestrita, possibilitando diálogo, acesso aos espaços das aulas, reuniões, atividades extra-classe, jogos escolares, conselhos de classe, cadernos de chamada e documentos da escola. Tanto as direções das escolas, quanto os professores de educação física têm a expectativa de que a investigação possa contribuir para o trabalho cotidiano, e aguardam a apresentação do estudo.

1.3.3.2 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARTICIPANTES

Os professores de educação física participantes deste estudo, foram escolhidos, inicialmente, de acordo com a minha disponibilidade de horário para estar em cada uma das escolas, e de contemplar a delimitação de

investigar com professores que trabalhem com 2º e 3º ciclos. O contato com as direções e/ou coordenações pedagógicas ao entrar nas escolas, foi fundamental para tomar conhecimento sobre os professores de educação física que ali trabalham, e em que turno do dia eles trabalham.

O contato seguinte foi com os professores de educação física, quando lhes apresentei os objetivos do estudo e solicitei que participassem da investigação, informando que realizaria observações nas aulas de educação física, reuniões e onde mais pudesse acompanhá-los em seu trabalho diário. Assim, fizeram parte desta investigação 15 professores de educação física, todos trabalhando com 2º e/ou 3º ciclo do quadro das escolas, nos turnos em que permaneci realizando o trabalho de campo. Os critérios que estabeleci para a escolha dos professores, consideraram também o equilíbrio entre:

1. professores com maior e menor tempo de magistério;
2. professores com mais e menos tempo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
3. professores com mais e menos tempo na escola;
4. professores que atuam em uma ou mais Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Enfatizo minha preocupação em obter, nesta investigação, um grupo com maior diversidade de perfis, que contemplasse graus de experiência e de envolvimento com a comunidade e a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, possibilitando um estudo mais profundo do fenômeno escolhido. Segui o critério de representatividade tipológica (MOLINA NETO, 1999: 121), que possibilitou uma seleção diversificada de participantes, facilitando diferentes construções de significados. No quadro abaixo, apresento os participantes desta investigação e suas respectivas escolas:

QUADRO 2 - PROFESSORES PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

| ESCOLA 1 | ESCOLA 2 | ESCOLA 3 | ESCOLA 4 |
|----------|----------|----------|----------|
| Milton | Sérgio | Clara | Roberto |
| Maria | Marcela | Helena | Gilberto |
| Adriana | Marina | Vera | Rosane |
| Paula | | | Luciane |
| Carlos | | | |

Os nomes dos professores participantes foram alterados para garantir o sigilo da fonte. Para melhor compreensão do grupo de professores de educação física, participantes deste estudo, apresento, a seguir, um perfil contendo algumas informações gerais de identificação, e as experiências profissionais de cada um.

Milton é natural de São Francisco de Paula, Rio Grande do Sul. Nasceu em 1957. Coursou o então 1º grau na Escola Frei Getúlio, em Bom Jesus/RS; o 2º grau na Escola Técnica de Agricultura (ETA) em Viamão/RS. Sua graduação em Educação Física foi realizada na Escola de Educação Física do Instituto Porto Alegre-IPA, em Porto Alegre/RS, o ano de sua conclusão foi 1980. Realizou pós-graduação, em nível de especialização sobre Treinamento Físico, na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1983. Atua como professor de educação física há 22 anos; trabalha há 25 anos. Lecionou anteriormente no Colégio Americano, no Colégio São Manoel, ambas da Rede Particular, e na Escola Estadual Padre Balduino Rambo. Está na Secretaria Municipal de Educação há 17 anos, na Escola 1 há 12 anos. Sua carga horária nesta escola é de 40 horas/aula, e sua carga horária de trabalho semanal é também de 40 horas. Trabalha com turmas de 1º e 3º ciclos – turmas de progressão, e o projeto de dança da escola.

Maria é natural de Porto Alegre/RS. Nasceu em 1959. Coursou o 1º grau na Escola Santa Família, e o 2º grau na Escola Estadual Cândido José de

Godói. A graduação em Educação Física foi realizada no IPA, em Porto Alegre, e sua conclusão foi em 1979. Realizou pós-graduação em Ginástica Rítmica Desportiva no IPA, em 1980. Atua como professora de educação física há 23 anos, sendo o mesmo tempo de trabalho. Lecionou anteriormente na Escola Estadual Carlos Augusto de Moura e Cunha, em Guaíba/RS; na Escola Estadual Décio Martins Costa; na Escola Estadual América; Escola Estadual Dom Diogo de Souza; no SESI – Porto Alegre. Está na SMED/Porto Alegre há 11anos, e na Escola 1 também há 11anos. Sua carga horária na escola e de trabalho semanal é de 40 horas/aula. Trabalha com turmas de 1º e 3º ciclos – turmas de progressão, além do projeto de dança. Anteriormente assumiu outra função na Escola, que não a de professora de educação física, trabalhando com a Coordenação Cultural dessa Escola.

Adriana é natural de Porto Alegre. Nasceu em 1954. Estudou no 1º grau no Colégio Santa Teresinha, e no 2º grau no Colégio São João, ambos em Porto Alegre. Sua graduação em Educação Física foi realizada no IPA, em Porto Alegre, e concluída em 1978, sendo que também é formada em Jornalismo pela Pontífice Universidade Católica PUC/RS, e está cursando Letras na UFRGS. Realizou pós-graduação em nível de especialização na Fundação Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre, em 1979. Trabalha como professora de educação física há 20 anos. Lecionou anteriormente na Escola Estadual Jardim Lindóia. Está na SMED/Porto Alegre há 15 anos, e na Escola há 13 anos. Sua carga horária na Escola 1 é de 30 horas/aula, e sua carga de trabalho semanal é de 50 horas, sendo que trabalha, também, na Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima, desta mesma Rede Municipal de Ensino. Trabalha na Escola 1 com turmas de 1º e 2º ciclos.

Paula é natural de Porto Alegre. Nasceu em 1959. Realizou o 1º grau nas Escolas Emílio Massot (pública estadual), Colégio Nossa Senhora do Brasil, e na Escola Estadual Costa e Silva; o 2º grau realizou na Escola Estadual Júlio de Castilhos. Sua graduação em Educação Física foi realizada na Escola de Educação Física da UFRGS, cuja conclusão foi em 1983, Cursou, também, Nutrição, na UNISINOS, em São Leopoldo/RS, mas não concluiu. Realizou pós-graduação em nível de especialização na ESEF/UFRGS, em

1984. Trabalha há 22 anos, e como professora de educação física há 19 anos. Lecionou anteriormente na Escola Santa Fé, Escola Santa Rita, na Faculdade São Judas Tadeu, Escola Estadual Cohab C, Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, Escola Estadual Souza Lobo, Escola Estadual Cândido de Godói. Está na SMED/Porto Alegre há 10 anos, e na Escola 1 também há 10 anos. Sua carga horária na Escola 1 é de 20 horas/aula por semana, e no total de 40 horas/aula porque trabalha na Escola Municipal de Educação Básica José Loureiro da Silva. Na Escola 1 trabalha com turmas de 1º e 2º ciclos. Anteriormente assumiu também a função de Diretora em outra Escola.

Carlos é natural de Porto Alegre. Nasceu em 1946. Coursou o 1º e o 2º graus em Santa Rosa/RS. Realizou sua graduação no IPA em Porto Alegre, e concluiu em 1974, na primeira turma que a instituição formou de professores de Educação Física. Realizou pós-graduação em Supervisão Escolar na Faculdade Portoalegrense/FAPA, em 1980. Atua como professor de educação física há 29 anos, e trabalha há 36 anos. Lecionou, anteriormente, na Escola Estadual Tuiuti, em Gravataí/RS. Está na SMED/Porto Alegre há 28 anos e na Escola 1 também. Sua carga horária na Escola 1 é de 30 horas/aula, e sua carga de trabalho por semana é de 60 horas, realizados também na academia de tênis e paddle de sua propriedade. Trabalha na Escola 1 com turmas de 2º e 3º ciclos. Desenvolve o projeto de esportes no recreio, na Escola 1, durante todo o ano letivo.

Sérgio é natural de Porto Alegre. Nasceu em 1960. Realizou o 1º grau na Escola Experimental Presidente Roosevelt e no Colégio Nossa Senhora das Dores em Porto Alegre; o 2º grau foi realizado no Colégio Nossa Senhora do Rosário. Sua graduação em Educação Física foi realizada no IPA, e a conclusão foi em 1988. Sua especialização foi em Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar, na UFRGS, em 1992. Trabalha há 22 anos, e como professor de educação física há 14 anos. Lecionou, anteriormente, na Associação dos Funcionários do SERPRO/RS, no Colégio Maria Montessori, Escola Amigos do Verde, e na Escola Estadual do Município de Canoas/RS. Está na SMED há 6 anos, e na Escola 2 há 4 anos. Sua carga horária semanal é de 40 horas. Trabalha com turmas de 2º e 3º ciclos e turmas de progressão.

Marcela é natural de Santa Maria/RS. Nasceu em 1969. Realizou o 1º grau em uma escola particular, em Santa Maria, em uma escola particular em Natal/Rio Grande do Norte, em uma escola municipal, no Rio de Janeiro, e novamente em uma escola estadual, em Santa Maria; o 2º grau foi realizado em uma escola pública estadual em Santa Maria/RS. Sua graduação foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, cuja conclusão foi em 1990. Realizou pós-graduação em nível de especialização em Crescimento e Desenvolvimento Motor, na UFSM em 1993. Cursou, mas não concluiu o curso de Mestrado na Escola de Educação Física da UFRGS. Trabalha há 12 anos como professora de educação física. Está na SMED/RS e na Escola 2 há 2 anos. Sua carga horária é de 20 horas/aula na Escola 2, e de 40 horas no total semanal, porque leciona na Universidade Luterana do Brasil/ULBRA, em Canoas – RS. Trabalha com 2º e 3º ciclos na Escola 2.

Marina é natural de Niterói/Rio de Janeiro. Nasceu em 1957. Realizou o 1º grau no Grupo Escolar Othelo Rosa, no Grupo Escolar Ivo Corseuil, e no Instituto de Educação Flores da Cunha, todos em Porto Alegre; e o 2º grau no Instituto de Educação Flores da Cunha, com o curso de Auxiliar de Terapia Ocupacional. Sua graduação em Educação Física foi na ESEF, da UFRGS, e a conclusão em 1981. Realizou especialização em 1996. Trabalha há 20 anos, e como professora de educação física há 18 anos. Lecionou, anteriormente, no Instituto Pestalozzi em, Canoas/RS. Está na SMED/ Porto Alegre e na Escola 2 há 3 anos. Sua carga de trabalho semanal e na Escola 2 é de 30 horas. Participa do Conselho da Escola. Trabalha na Escola 2 com turmas de 1º e 2º ciclos e turmas de progressão.

Clara é natural de Porto Alegre. Nasceu em 1956. Cursou o 1º grau no Colégio Nossa Senhora dos Anjos e no Colégio Santa Cecília; o 2º grau foi realizado na Escola Estadual Júlio de Castilhos. Sua graduação em Educação Física foi iniciada na Universidade Federal de Pelotas e concluída no IPA/Porto Alegre. Cursou anteriormente, mas não concluiu o curso de arquitetura. Formou-se em Educação Física, em 1985. Realizou especialização em Psicomotricidade, em 1990. Trabalha como professora de educação física há

20 anos. Lecionou, anteriormente, nas Escolas Judith Macedo de Araújo e Morro da Cruz, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Está na SMED/ Porto Alegre há 12 anos, e na Escola 3 estava há 5 anos, trabalhando com 1º e 2º ciclos e turmas de progressão. Sua carga horária na Escola Fátima era de 40 horas/aula. No primeiro semestre de 2002, Clara saiu da Escola 3, e foi para a Escola Especial Lucena Borges, onde trabalha atualmente, com 40 horas/aula. Assumiu anteriormente o cargo de Vice-Direção da Escola 3.

Helena é natural de Porto Alegre. Nasceu em 1970. Realizou o 1º grau na Escola Pública e no Colégio Champagnat; o 2º grau foi no Colégio Champagnat, em Porto Alegre. Sua graduação foi realizada inicialmente no IPA, e sua conclusão (1992) foi na ESEF da UFRGS. Trabalha há 15 anos, sendo 12 como professora de educação física. Lecionou, anteriormente, no Município de Guaíba/RS. Está na SMED/ Porto Alegre há 5 anos, e na Escola 3 teve dois momentos, de 1997 à 1998, e agora desde 2001. Sua carga horária é de 40 horas/aula por semana. Trabalha com 1º e 2º ciclos e turmas de progressão. Desenvolve projeto na Escola 3, de escolinha de vôlei.

Vera é natural de Uruguaiana/RS. Nasceu em 1958. Realizou o 1º grau em Colégio particular em Uruguaiana; e o 2º grau no Colégio Nossa Senhora das Dores em Porto Alegre. Realizou dois cursos de graduação: Educação Física na UFRGS, conclusão em 1980; e Fonoaudiologia, na UFSM, conclusão em 1983. Realizou especialização em Psicomotricidade na UFRGS. Atua como professora de educação física há 24 anos. Lecionou, anteriormente, na SERP, antiga Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer (SME) de Porto Alegre. Está na na SMED há 17 anos, e na Escola 3 há 1 ano. Sua carga horária na Escola 3 é de 20 horas/aula, com turmas de 1º e 2º ciclos turmas de progressão, sua carga horária de trabalho diário é de 12 horas, porque trabalha também no Centro de Saúde Santa Marta, e no seu consultório particular. Anteriormente, prestou assessoria à SMED, nas Escolas Especiais, no período de 1988 à 1994.

Roberto é natural de São José do Norte/RS. Nasceu em 1961. Realizou o 1º grau em uma Escola Estadual, em São José do Norte; o 2º grau na Escola

Técnica de Agricultura (ETA), em Viamão/RS. Sua graduação em Educação Física foi realizada na Escola de Educação Física da UFRGS, e concluída em 1986. Trabalha há 22 anos, e como professor de educação física há 17 anos. Lecionou, anteriormente, na Escola Estadual Antônio de Castro Alves, e na Escola Luterana São Marcos, ambas em Alvorada/RS, onde reside. Está na SMED/Porto Alegre e na Escola 4 há 6 anos. Trabalha com turmas de 2º e 3º ciclos. Sua carga horária na Escola 4 é de 20 horas/aula, e de trabalho semanal de 40 horas.

Gilberto é natural de Porto Alegre. Nasceu em 1962. Realizou o 1º grau na Escola Estadual Leopoldo Tietbohl, e no Colégio Champagnat, ambos em Porto Alegre; o 2º grau também no Colégio Champagnat. Sua graduação em Educação Física foi realizada na ESEF da UFRGS, cursou Engenharia Eletrônica, na PUC/RS, mas não concluiu. Trabalha há 19 anos, sendo 9 anos com educação física. Lecionou, anteriormente, na Rede Municipal de Canoas. Está na SMED/Porto Alegre há 5 anos, e na Escola 4 há 3 anos. Sua carga horária na Escola 4 é de 10 horas/aula, com turmas de 2º ciclo. Sua carga horária de trabalho semanal é de 60 horas, porque trabalha na Escola Municipal José Mariano Beck (SMED/Porto Alegre), e na PROCERGS, Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul, durante a noite.

Rosane é natural de Porto Alegre. Nasceu em 1973. Realizou o 1º e o 2º graus no Colégio Sévigné, em Porto Alegre. Sua graduação em Educação Física foi realizada na ESEF da UFRGS, e concluída em 1996. Atua como professora de educação física há 7 anos. Lecionou anteriormente na Escola Municipal João Antônio Satt (SMED/ Porto Alegre), e no Colégio Cruzeiro do Sul. Está na SMED/ Porto Alegre e na Escola 4 há 2 anos. Sua carga horária é de 20 horas/aula na Escola 4, e trabalha com turmas do 2º e 3º ciclos e turmas de progressão.

Luciane é natural de Porto Alegre. Nasceu em 1960. Realizou o 1º grau no Colégio Santa Teresinha, e no Instituto Vicente Pallotti, em Porto Alegre; o 2º grau foi realizado na Escola Estadual Júlio de Castilhos. Sua graduação foi realizada na ESEF do IPA, e concluída em 1981. Realizou especialização em

Ginástica de Academias na ESEF da UFRGS, em 1988. Trabalha há 23 anos como professora de educação física. Lecionou, anteriormente, no Instituto Vicente Pallotti e na Escola Estadual Roberto Silveira. Está na SMED há 10 anos, e na Escola 4 há 8 anos. Cumpre carga horária de 20 horas/aula com turmas de 1º e 2º ciclos, e de 10 horas/aula com a oficina de dança.

1.3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Apresento, nesta parte do estudo, a minha opção pelos procedimentos e instrumentos que utilizei no processo de coleta das informações. Na investigação do tipo etnográfica, o principal instrumento de coleta das informações se constituiu na pessoa do próprio investigador, somado à sua capacidade de descrever, compreender, interpretar e explicar as informações do trabalho de campo, através das técnicas de coleta utilizadas, como a observação participante, a entrevista semi-estruturada, o diário de campo, a triangulação das informações e a análise de documentos. Inclui significativamente, a capacidade de escuta do investigador, que se traduz em procedimento metodológico (MOLINA e MOLINA NETO, 2002: 63), no sentido de estar atento e aberto à comunicação entre os sujeitos e o contexto de pesquisa.

A opção por esses instrumentos de coleta de informações ocorreu em função de sua coerência ao delineamento da pesquisa e ao atendimento das características do problema de investigação. O estudo caracterizado como de natureza do tipo etnográfico pressupõe a coleta de informações como um método interativo (GOETZ e LECOMPTE, 1988: 125), pois é baseado na interação pessoal entre o investigador e os sujeitos, como forma acessível de obtenção das informações necessárias para o estudo. Neste sentido, apresento, a seguir, as características e a utilização desses instrumentos para a coleta das informações do processo de investigação.

1.3.4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Dentre as técnicas de coleta de informações que a investigação do tipo etnográfica oferece, a observação participante é uma ferramenta de extrema importância ou a mais importante (TRIVIÑOS, 1987; TAYLOR e BOGDAN, 1996; BOGDAN e BIKLEN, 1994; WOODS, 1995; BAZTÁN, 1995; ANDRÉ, 1995), justamente porque a observação tem a intencionalidade de ser participante, como afirma ANDRÉ (1995: 28):

(...) parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.

Esse processo de interação, ao usar a observação participante que se estabelece entre o investigador e o objeto de estudo, tem o investigador como principal instrumento de coleta das informações na pesquisa do tipo etnográfica. Cabe ao pesquisador, além da condição do uso dos sentidos, com vistas a perceber a realidade e as interações pessoais, ser o mediador entre as informações da coleta e o emprego dos instrumentos ao longo de todo o processo de investigação. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências próprias como instrumento de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Adquirem grande importância, na utilização da observação participante, a introspecção e a reflexão pessoais (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 26).

A observação participante consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade (GIL, 1999: 113). Parte do princípio da obtenção das informações na perspectiva dos sujeitos investigados, das definições de realidade dos indivíduos e os constructos que organizam seu mundo particular. Essa inserção no mundo cotidiano dos sujeitos pesquisados é o que permite compreender o que eles fazem, seu comportamento nas situações cotidianas, suas expressões verbais e não-verbais, seus sentimentos, suas crenças, as interações pessoais, as relações de poder e suas concepções sobre o fenômeno estudado, pressupondo um grande envolvimento do pesquisador no dia-a-dia do *locus* do estudo.

A advertência sobre este grau de participação, de envolvimento com o trabalho e com os sujeitos da pesquisa é sublinhado por TAYLOR e BOGDAN (1996); BOGDAN e BIKLEN (1995); LÜDKE e ANDRÉ (1986). A preocupação é de que a participação que começa de forma discreta se tornar uma forma de cooperação com o grupo investigado, no sentido de estabelecer um envolvimento com os participantes da pesquisa, que acabe por ajudá-los em suas atividades cotidianas. Essa implicação pessoal no mundo dos sujeitos, prejudica a capacidade de coletar as informações de forma a manter um certo distanciamento, como afirma Woods (1995: 50), o investigador corre o risco de “tornar-se nativo”.

Esse grau de envolvimento com os sujeitos, que acontece com a identificação do investigador até o ponto de defender os valores e atitudes dos participantes, compromete a análise das observações. O objetivo prioritário do investigador na pesquisa do tipo etnográfico não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência cotidiana dos participantes. Através dessa interação pessoal com os participantes é que o investigador busca compreender os aspectos rotineiros, os conflitos, os rituais, os gestos dos participantes do estudo.

Sobre essa relação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa é que Molina Neto (1999: 126) afirma ser a observação participante uma técnica que demanda grande complexidade em seu entendimento, desenvolvimento e uso, pois baseia-se no pressuposto reflexivo entre as subjetividades do investigador, e dos informantes. Sobre essa atitude do investigador em relação à realidade, Geertz (2001: 45) afirma que deve ser estabelecida uma atitude única durante o processo de investigação, que alie o esforço de uma atitude engajada com a analítica, e que esse movimento é que deve ser considerado como distanciamento ou desprendimento para a coleta das informações com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, a participação do observador se limita à observação e registro dos acontecimentos, sem emitir juízos de valor na elaboração da descrição do fenômeno estudado.

Para Negrine (1999), outro elemento que merece atenção durante a realização das observações do tipo participante é a profundidade dessas observações. O investigador deve ter clareza sobre o que é significativo de ser observado em determinadas situações, conforme os objetivos do estudo. LÜDKE e ANDRÉ (1986: 30) sublinham que o foco de observação deve ser orientado desde o início da investigação por aspectos relevantes, que possibilitem uma análise completa do problema. Essas considerações remetem à necessidade de o investigador em delimitar o que vai observar, para não se perder observando o que não é relevante para o estudo, como alguns movimentos que acontecem na Escola, que podem desviar-lhe a atenção.

A partir dessas afirmações, durante o trabalho de campo, procurei um equilíbrio entre as observações das reuniões e as aulas de educação física. Considerando que as primeiras observações foram realizadas de forma mais aberta, a focalização no fenômeno do estudo ocorreu de modo progressivo, conforme o andamento da investigação e a reflexão sobre as informações recolhidas. Nas observações abertas, considerei importante, para a compreensão do fenômeno de estudo, participar de todas as situações cotidianas dos professores de educação física na escola, não me limitando às aulas, mas participando de reuniões, intervalos, recreios, conselhos de classe e demais atividades que o coletivo docente se envolve no seu fazer cotidiano.

Foram realizadas 182 idas as escolas, mas também fui à Secretaria de Educação, ao Parque Marinha do Brasil e à Escola de Educação Física, para observações com os professores de educação física participantes (anexo 7). Nessas idas, procurei passar o maior tempo possível com os professores de educação física, não me limitando aos registros de horários específicos, mas ao turno em que aconteciam as práticas educativas. Ao me deslocar para realizar as observações, levava sempre comigo uma caderneta, usada como diário campo, duas lapiseiras, grafite de reserva e uma caneta. Me organizei para realizar as observações, procurando chegar às escolas no início de cada turno letivo, para observar desde o horário de entrada, os acontecimentos e situações cotidianas de cada escola.

O longo período de permanência no convívio nas escolas, um ano, se constituiu como um processo de aprendizagens. Ao mesmo tempo que observava os professores participantes do estudo, procurei compreender o seu fazer pedagógico, confrontando-o freqüentemente com minha própria prática educativa nas situações em que presenciava. Esse exercício reflexivo permitiu-me fazer uma releitura da minha própria prática educativa, à medida que aprofundava a convivência com os professores de educação física das escolas, seus hábitos, convicções, dificuldades e expectativas.

A aceitação da convivência, por parte dos professores participantes, ocorreu durante todo o trabalho de campo, fator de extrema importância para o processo de investigação. Do mesmo modo, foi boa a acolhida das direções, supervisões, coordenações pedagógicas, coletivos docentes e funcionários. O acesso aos mais diversos momentos sempre foi facilitado, sem constrangimentos ou qualquer manifestação de reprovação, e a presença de um investigador na Escola foi motivo de manifestações diversas, todas de respeito e confiança.

Sobre a minha presença nas escolas, algumas situações são ilustrativas. Em uma das muitas Reuniões de Formação em uma das escolas, foram convidadas professoras de outra Escola da Rede Municipal de Ensino para apresentar os projetos que estavam realizando. Ao se referirem ao grupo de mestrandos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que lá estavam realizando suas pesquisas, algumas pessoas da Escola em que realizei estudo, se manifestaram de maneira entusiasmada: “- Nós também temos o nosso!” O “nosso” pode ser uma referência tanto em relação ao fato de que a Escola também era foco de estudos, semelhante ao das professoras visitantes, e como a representação de que, de alguma forma, eu já era do grupo da Escola.

Esta acolhida também foi observada em outras escolas. Por exemplo, quando após as reuniões do coletivo de professores de educação física, eu era solicitado a assinar a ata de reunião, como participante. Ou quando passaram uma lista contendo os telefones de todos os professores da escola, e me

disseram que eu tinha que colocar o meu telefone ali, pois também era do grupo, mesmo que somente observando.

Retomo a questão do grau de envolvimento com os participantes, na obtenção de informações com o emprego da técnica da observação participante. Procurei, durante todo o período de observações, manter-me distante o suficiente para que não houvesse comprometimento da minha capacidade de descrever, interpretar e analisar a prática educativa dos professores de educação física participantes. Como na situação em que um professor participante precisou se ausentar, e me consultaram sobre a possibilidade de eu assumir suas aulas, já que estava sempre na escola e conhecia os métodos do professor, pois sempre o estava observando. A situação curiosa expôs o que Geertz (2001: 37) sublinha sobre o trabalho de campo e as relações entre o investigador e os participantes, como sendo uma manifestação de equívocos sérios entre o que esperam os colaboradores, como pedidos claros de ajuda e serviços pessoais, e o que fazemos no campo em um estudo do tipo etnográfico, como forma de obter as informações para o estudo.

As observações aconteceram em diversos momentos e situações do trabalho de campo. Para compreender a concepção de planejamento de ensino dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, participei de todas as atividades diárias de seu trabalho docente. As aulas de educação física foram importantes para a observação da prática educativa. No início, foram realizadas observações abertas, na tentativa de familiarização com o contexto, as questões de pesquisa e para a elaboração das pautas de observação (anexos 1 e 2). Sobre as pautas de observação, Negrine (1999: 66) afirma:

Observar sem pautas prévias faz com que os registros das informações recolhidas através da observação, sejam os mais variados possíveis, dando idéia ao próprio grupo, que passou pela experiência da subjetividade, da tarefa realizada, servindo, de certa forma, a uma multiplicidade de conclusões e a qualquer tipo de discurso que se queira inferir a partir dos registros realizados pelo observador.

Considerando o pensamento do autor, sobre a necessidade da pauta como organização do olhar sobre o objeto de estudo, para não ficar olhando qualquer coisa, elaborei aspectos relevantes sobre o fenômeno que poderiam ser observados nas aulas de educação física. Tornou-se importante estar sempre na escola quando o professor participante chegava, para confirmar a autorização para observar a aula e acompanhar, desde o princípio, os seus movimentos de preparação, e de execução da aula propriamente dita. Alguns professores me apresentaram aos alunos, dizendo quem eu era e o que estava fazendo na escola. Com outros, procurei um lugar que me permitisse observar todo o espaço e escutar o que falavam, ou seja, nem tão próximo que inibisse o professor participante, e nem tão afastado que dificultasse observar tanto o que é mais aparente, quanto o que é mais discreto, como um pequeno gesto, sinal ou código daquele grupo.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, todas as escolas do ensino fundamental tem previsto, em sua organização semanal, um momento para realizar reuniões com o coletivo de professores, normalmente de duas horas/aula por encontro. As observações dos momentos de reuniões se constituíram em significativas contribuições para o meu estudo. Enfatizo isso, em primeiro lugar, porque para investigar o planejamento de ensino dos professores de educação física foi importante considerar, a partir das primeiras observações, que é nestes momentos que os professores podem se encontrar com seus pares e com os demais professores da Escola para discutir, refletir e planejar sua prática educativa.

Nestes mesmos horários de reuniões, tive a oportunidade de observar os conselhos de classe e compreender como a avaliação é realizada nas escolas. Em uma delas, ao solicitar à supervisora a minha participação como observador do conselho de classe, ela me falou: “- Não só pode, como deve assistir!” Procurava, então, o meu lugar na sala, e ficava atento aos procedimentos de avaliação, observando com mais profundidade a participação do professor de educação física participante do meu estudo, como forma de compreender o que eles fazem e como retomam, posteriormente, com os alunos.

Dentro das escolas, procurei acompanhar os professores nos seus afazeres diários, na aula, passando para as reuniões e os recreios. Os recreios foram espaços importantes para o diálogo com os professores participantes, porque conversávamos sobre o que estava acontecendo na escola, na educação física, nas aulas, enfim, era uma forma de me aproximar do pensamento deles. Também foi importante para obter informações dos professores de outras disciplinas, em conversas e relatos informais, e de me constituir, a cada dia, como uma pessoa em quem eles pudessem confiar. Em algumas escolas, o momento do recreio assumia o sentido estrito da palavra, de recreação, pois os professores ao fazerem seus lanches, festejar aniversários e datas importantes, tornavam o ambiente acolhedor e divertido até mesmo para quem estava sempre observando.

Mas, nem sempre foram observações somente de momentos tranquilos. As eleições para diretores e vice-diretores, em algumas escolas, foram de muita tensão e disputas. Como me dispus a participar de todos os momentos cotidianos dos professores de educação física das escolas escolhidas, pude observar também, as relações de poder que se travam dentro do espaço das Escolas Municipais, e das divergências quanto ao que pode ser melhor para a escola, na visão de cada chapa que se candidatou. Em uma das escolas, este momento das eleições se caracterizou por uma disputa que ultrapassou o debate no terreno das idéias, passando a acusações verbais e a polarização da comunidade envolvida com o processo eleitoral. Nessa escola, no dia do debate entre as chapas, eu estava vestindo uma camiseta de cor vermelha, o que representava uma das chapas. Não foi uma tarefa fácil explicar que não estava a par das cores que simbolizavam cada uma das chapas, e que estava na escola apenas para observar, pois os ânimos estavam exaltados de ambas as partes. A infeliz coincidência mostrou o cuidado que o investigador necessita ter quando realiza um estudo do tipo etnográfico, sob pena de abalar a confiança adquirida com os participantes do estudo, por um ato de absoluta casualidade.

Outro momento tenso de observação foram os Jogos Escolares de 2001. Tenso porque o espaço escolhido pela Secretaria responsável por este evento, foi um dos maiores parques públicos de Porto Alegre, o Marinha do Brasil. Era a etapa final dos jogos, e estavam presentes muitos professores participantes do meu estudo com seus alunos. O espaço aberto permitiu que pessoas das comunidades a que pertencem as Escolas Municipais de Porto Alegre, se deslocassem com a intenção de prejudicar a realização do evento, provocando alguns desentendimentos e confusões, o que provocou, por parte de alguns professores de educação física, manifestações de descontentamento com a organização do evento naquele espaço público. No decorrer daquele dia, observei alguns focos de desentendimentos e o pouco policiamento para a segurança das pessoas envolvidas com o evento.

Outro evento que participei como observador foi o Seminário Nacional de Educação. Trata-se de uma promoção da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre na implementação de uma política de formação permanente de seu coletivo docente. Conta com a presença de autoridades que tratam sobre temas educacionais pertinentes à Proposta Político-Pedagógica adotada pelas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como Moacir Gadotti, Frei Beto, Nilton Fischer e Jaqueline Moll, entre outros.

Neste ano de 2002, os professores de educação física da Rede Municipal de Ensino, passaram a ter uma assessoria específica da área de conhecimento, denominada, inicialmente, de Fórum Permanente da Educação Física na Cidade Educadora 2002. Esta assessoria é inédita nessa Rede Municipal de Ensino, e os professores já haviam revelado, durante os nossos diálogos, preocupação com aspectos particulares da área de conhecimento, que não eram contemplados em outros fóruns de debates e assessorias. Enquanto realizava o trabalho de campo, participei de três encontros promovidos, considerando que os encontros são elaborados a partir do levantamento de necessidades dos próprios professores de educação física, como cuidados com a voz, compreensão de Cidade Educadora, aprofundamento e atualização de regras dos esportes.

A diversidade de momentos em que foram realizadas as observações, proporcionaram uma ampla visão do cotidiano dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e a focalização progressiva no objeto de estudo. A convivência diária com os participantes do estudo, por um período prolongado de permanência nas escolas, foi indispensável para a compreensão do que fazem os professores de educação física dessa Rede Municipal de Ensino, e quais as concepções desse coletivo docente em relação ao planejamento de ensino.

A observação participante como técnica de coleta das informações para este estudo, além de ser um procedimento que exigiu atenção, percepção, memória e o pensamento para observar as mais diversas situações da realidade das Escolas escolhidas, proporcionou a participação como observador nesses acontecimentos. Os registros destas observações, durante todo o trabalho de campo, foram realizados com a utilização de diários de campo, cujo emprego apresento abaixo.

1.3.4.2 DIÁRIO DE CAMPO

Um diário pode ser entendido, de forma geral, como o registro dos acontecimentos, impressões e confissões do cotidiano. Acrescento a essa definição, o fato de ser este uma obra íntima e pessoal.

Essa definição é corroborada por Firth (1997: 15), que atribui a definição de um documento pessoal, ao justificar sobre a publicação dos registros de campo do antropólogo Malinowski³³ (1884-1942), o que provocou grande discussão sobre a confidencialidade dos registros em trabalhos de campo antropológicos.

³³ “Um Diário no Sentido Estrito do Termo”, de Bronislaw Malinowski, é a publicação dos registros de campo do antropólogo em seus estudos etnográficos realizados entre 1914 e 1918, em duas etapas de pesquisas na Nova Guiné. A publicação em 1967 dos registros pessoais de Malinowski, autorizados pela viúva e também antropóloga, provocou reações de indignação no meio científico, não apenas pela publicação em si do Diário de Campo, mas também porque revelava uma personalidade do antropólogo em campo, que até então era desconhecida do grande público e de seus admiradores.

O diário de campo, portanto, é um instrumento de registro do trabalho de campo, e um documento íntimo e pessoal, em que são atribuídos, também, juízos e comentários sobre o que se observa. É nele que o pesquisador registra todas as informações que permeiam o processo de investigação, desde os primeiros contatos de acesso aos documentos e informações, passando pelas negociações de acesso e entrada nas escolas, os primeiros contatos com as direções, supervisões, coordenações e com os professores de educação física participantes, e dos primeiros contatos com a realidade das escolas.

Para Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (1986); Triviños (1987), os registros devem ser de ordem descritiva e reflexiva. A parte descritiva compreende o registro detalhado do que ocorre no cotidiano das escolas. Sugerem a descrição dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, dos eventos especiais, das atividades e dos comportamentos do observador; já, a parte reflexiva, deve incluir as anotações pessoais do investigador, contendo suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

Dessa forma, o diário de campo se tornou um instrumento de grande valor para este estudo. Possibilitou registrar, por escrito, todo o trabalho de campo, considerando a regra proposta por Taylor e Bogdan (1987: 75), quando afirmam que “se não está escrito, não aconteceu nunca”, e ainda, instrumentalizar a atividade reflexiva, através das reflexões éticas que estabeleci como um diálogo interno através das sucessivas leituras e releituras do material escrito, ou como pontua Cruz Neto (1994: 63), o diário funciona como um “amigo silencioso”, com quem nos comunicamos através de um interlocutor inexistente. Essa finalidade reflexiva sobre os registros funcionou, também, como auxiliar na focalização progressiva do objeto de estudo, e no processo de análise e elaboração do relatório final.

Os registros realizados no trabalho de campo, totalizaram sete diários, em pequenas cadernetas de 100 folhas cada. Os dois primeiros não resistiram à ação do tempo e às sucessivas idas aos locais de observação, e estão organizados em um disquete de computador. Este material, embora

aparentemente grande, em termos de volume, é o resultado do longo período de permanência no campo, e do progressivo sentimento de tranquilidade na realização das observações e registros.

Essa tranquilidade foi mais um aprendizado da investigação. Em uma das escolas, na segunda observação de uma aula de um professor de educação física participante, a inexperiência me colocou na situação de estar registrando o que acontecia, no momento do acontecimento. O professor veio é onde eu estava e me pediu para ver o que estava anotando. Mostrei-lhe o que estava descrevendo, e lhe expliquei que não havia segredo na utilização do instrumento de registro, que poderia olhar quando quisesse. A situação foi educativa, por disciplinar o ato de observação e registros, sendo, a partir desta data, realizados logo após o momento da sua observação, e nas reuniões, no momento de acontecimento. Conforme o trabalho de campo foi se desenvolvendo, a confiança dos professores foi flexibilizando esses momentos e condições para realização dos registros. Em uma das escolas, eu era chamado inclusive de “escriva”, pois estava sempre escrevendo durante as reuniões, tentando captar todos os movimentos dos professores.

Nos diários de campo, considerei as orientações sobre os registros de Lüdke e André (1986: 32), quando falam sobre a importância de, ao iniciar cada registro, indicar o dia, a hora, o local da observação e o tempo de duração da observação, considerando, sobre esta última, que realizei observações nos turnos, manhã ou tarde, das escolas, o que dispensa essa orientação específica. Acrescento, ainda, a essas orientações das autoras, a indicação do tempo (chuva, sol, frio, calor, vento), por serem esses indicativos das condições de utilização dos espaços físicos de cada escola escolhida para este estudo.

Na investigação do tipo etnográfica, o diário de campo é um instrumento de leitura e reflexão sobre os registros, e também de reconstrução dos acontecimentos. Representou ser não apenas a elaboração de um documento pessoal, contendo registros importantes para o estudo, mas uma obra íntima e pessoal, porque descrevo também o período de convivência com pessoas e

instituições que me acolheram sem restrições e preocupações com a minha compreensão do seu cotidiano profissional, e ainda porque é fonte de informação de um período de aprendizagem pessoal incomensurável.

1.3.4.3 ESTUDO PRELIMINAR

O estudo preliminar é um exercício inicial e anterior ao processo de investigação propriamente dito. É o momento de experimentar as técnicas de coleta das informações para o pesquisador principiante, e ajustar os instrumentos utilizados para saber se estes propiciam elementos para responder o problema de pesquisa. De acordo com Negrine (1999: 65),

(...) É recomendável que realize um estudo preliminar com uma pequena amostragem de participantes que tenham o mesmo perfil definido no seu projeto original.

Trata-se, portanto, de um treinamento para aprender a observar e registrar os fenômenos observados, com participantes de perfil semelhante aos critérios de representatividade previamente estabelecidos. Ao mesmo tempo em que o investigador pode esclarecer áreas de conteúdo não delimitadas nas primeiras etapas, comprovar a adequação das questões de investigação ou descobrir novos aspectos que não havia contemplado inicialmente.

O estudo preliminar ocorreu entre os meses de agosto e setembro, no ano letivo de 2001. A participante foi uma professora de educação física, com experiência na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e que foi receptiva desde a apresentação, disposta a colaborar com o estudo, e atendia a todos os critérios estabelecidos para os participantes, isto é: foram realizadas oito observações previamente agendadas com a respectiva professora, sendo uma de reunião, e sete de aulas, além da entrevista ao final das oito observações. Optei por essa seqüência para que houvesse um período de familiarização da professora participante com a minha presença, e para que, de forma conseqüente, estivesse mais à vontade e segura com a minha pessoa para fornecer as informações.

O estudo preliminar se caracterizou como um exercício de grande valor para perceber detalhes como a dificuldade de concentração durante todo o momento da observação, em função dos acontecimentos paralelos no local onde as aulas eram realizadas. A distração e a dispersão podem desviar os sentidos do observador de seu objeto de investigação, fato este que nas observações seguintes foram exigindo mais atenção, e progressivamente foram assimilados aos procedimentos de coleta das informações.

Ao iniciar essa fase da investigação, passei por sentimentos de ansiedade e expectativa com o trabalho de campo, que refletiam sobre o que esperava presenciar, que postura deveria ter e a reação da professora e da comunidade escolar com a minha presença. Gradativamente, minha presença como observador foi sendo reconhecida e admitida com maior naturalidade pela comunidade escolar e pela professora.

A observação da reunião foi satisfatória por representar uma aproximação ao grupo de professores da escola, e perceber que todos os assuntos tratados em reuniões, sejam de ordem pedagógica ou administrativas, tratam de elementos constitutivos e orientadores da prática educativa dos professores e de seus planejamentos de ensino.

A entrevista foi realizada na data e horário previstos, o que me tranqüilizou. O espaço escolhido para a realização da entrevista foi a sala de educação física, para que proporcionasse a condição indispensável de atenção exclusiva às questões da entrevista, sem que houvesse interrupção, distração ou dispersão. Marcamos a entrevista em um período após o recreio em que a professora não tinha turmas (quarto período), e no seguinte em que os alunos estavam em atividade fora da escola.

A professora esteve muito à vontade durante a entrevista, e em nenhum momento demonstrou preocupação com a presença do pesquisador, com as questões da entrevista ou insegurança para respondê-las, o que se tornou importante para o bom andamento da coleta de informações. A entrevista semi-

estruturada também contribuiu com o clima de descontração, porém, percebi que exige um esforço de atenção e conhecimento prévio sobre algumas afirmações para que possam ser exploradas ao máximo, e que possibilitem informações significativas. Sem dúvida, o fato de ter realizado o estudo preliminar logo no início do trabalho de campo, representa pouca informação das observações que contribuíssem com a entrevista. Foi um momento de grande aprendizagem e de valiosas contribuições para o estudo.

Destaco que realizei a entrevista com um equipamento não profissional. Utilizei um gravador pequeno da marca SONY, mas sem os recursos que facilitam a coleta, como parar a fita quando não há som, o que torna a fita mais longa, já que realizei as paradas manualmente, o que acabou por demandar muito espaço na fita. São pequenos mas significativos detalhes que contribuem com a qualidade da coleta, como os recursos técnicos necessários, como pilhas e fitas reservas.

Considero importante dizer, que não realizei a transcrição da entrevista com o equipamento apropriado, propositadamente tentei vivenciar esta etapa com o mínimo de recursos para que pudesse aprender e valorizar os momentos de coleta das informações. Percebo como foi cansativo e demorada a transcrição de uma única entrevista procedendo desta forma. Após a transcrição, retornei a entrevista à colaboradora para que fosse validada e/ou acrescentada em algo que não tenha concordado, e deixei-lhe uma cópia da mesma, explicando que este seria o procedimento adotado na coleta de informações prevista para o próximo ano letivo.

Acrescento ainda que revisei as questões de entrevista realizada no estudo preliminar. Desta forma, elaborei algumas questões que contemplassem de forma mais significativa o tema planejamento de ensino e, reformulei outras que considerei terem contribuído pouco com o estudo. As questões de pesquisa no estudo preliminar eram em número de quinze, e foram ampliadas para dezoito. Outra consideração sobre o estudo preliminar é que este possibilitou a realização das primeiras pautas de observação.

No período que antecedeu às primeiras entrevistas, já no ano letivo de 2002, portando o equipamento de gravação e transcrição profissional de entrevistas, realizei uma entrevista com uma professora de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que não era participante do estudo. Procurei utilizar o equipamento como no estudo preliminar, com a intenção de me familiarizar com seu uso e exercitar a capacidade de dialogar com a interlocutora com o emprego da técnica da entrevista semi-estruturada e das novas questões elaboradas ao final do período de observações. Este último exercício preliminar ocorreu na noite anterior ao início das entrevistas com os professores de educação física participantes da investigação, permitindo, mais uma vez, diminuir o sentimento de expectativa com este importante momento da coleta de informações, que apresento a seguir.

1.3.4.4 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

O emprego da técnica da entrevista como forma de obtenção de informações é amplamente utilizada pelas mais diversas áreas de conhecimento que tratam dos problemas humanos, e que devem ter contato direto com as pessoas. Acompanhamos diariamente, pelos meios de comunicação o uso da técnica da entrevista por jornalistas para a obtenção de informações. Os princípios e métodos da entrevista, adotados no Jornalismo, são os mesmos que pautam a utilização pelos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, porque devem ser entendidos como algo mais do que a simples técnica de obter respostas pré-pautadas, configurando-se como possibilidade de inter-relação, de interação social, ou de diálogo (MEDINA, 1995: 05).

Para Lüdke e André (1986:34), a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e o entrevistado. Neste sentido de interação social, para a coleta de informações deste estudo, optei pela utilização de técnicas como a observação participante e a entrevista semi-estruturada, porque, associadas, constituem-se nos mais importantes instrumentos da pesquisa qualitativa (WOODS, 1995; BOGDAN e BIKLEN, 1994; GÓMEZ, FLORES, JIMÉNEZ, 1996; GOETZ e LECOMPTE, 1988). As informações recolhidas ao

longo do trabalho de campo, e registrados nos diários de campo, constituíram-se em fontes de informações para a elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturada. Para Negrine (1999: 74), a entrevista,

É 'semi-estruturada' quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

A entrevista semi-estruturada se transforma, portanto, em diálogo entre o pesquisador e o pesquisado. Partindo deste princípio, do diálogo, elaborei previamente as perguntas do roteiro de entrevista, levando em consideração, também, o caráter de flexibilidade da entrevista semi-estruturada, que permite aos participantes incluir contribuições relevantes, acrescentar novas questões sobre o estudo, ou reformular determinada pergunta.

As observações realizadas foram importantes para a construção do roteiro de entrevistas e para a elaboração de questionamentos específicos sobre acontecimentos registrados no diário de campo. Dessa forma, solicitava que o professor de educação física participante falasse sobre determinada situação ocorrida, na tentativa de compreender os significados que atribuem às suas práticas educativas. Esse recurso flexível, com o roteiro de entrevistas, permitiu realizar constantes reflexões sobre os questionamentos à medida que os realizava. Essa forma dinâmica possibilitou que cada entrevista pudesse ser mais profunda que a anterior, tendo sempre clareza dos objetivos e do foco do estudo.

Realizei quinze entrevistas no total (anexo 5), uma com cada professor de educação física participante. O primeiro procedimento adotado foi reservar o material para a realização das entrevistas na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF da UFRGS. A seguir, fui marcando as entrevistas com os professores, sondando suas disponibilidades de tempo, e sobre locais para a sua realização. Um

contratempo com a entrega dos equipamentos para a realização das entrevistas acabou se constituindo em um fato constrangedor para este pesquisador, que se viu na obrigação de desmarcar sua primeira entrevista. Esse fato desagradável contou com a compreensão do entrevistado, e com o estabelecimento de uma nova data para a entrevista.

O período de entrevistas iniciou em sete de junho e se estendeu até onze de julho. Durante este período, apesar de todos os cuidados tomados para a realização das entrevistas, ocorreram ainda outros incidentes. Algumas entrevistas foram adiadas ou por problemas pessoais do participante, ou ainda por esquecimento da entrevista por parte do colaborador. Sempre me desloquei para as entrevistas levando comigo pilhas e fitas de reserva para o gravador, e também os diários de campo. Procurei chegar cedo e me preparar para a entrevista, confirmando o local, e aguardando, relendo os diários, o que foi importante para retomar as situações observadas, ou descrever minha expectativa com relação à entrevista.

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas em que realizei o estudo. Apenas uma entrevista foi realizada na casa da professora participante, por solicitação dela, em função do tempo. As entrevistas nas escolas foram realizadas em salas de educação física, em auditório, sala de vídeo, e na sala de coordenação pedagógica, todos ambientes silenciosos o suficiente para a realização das gravações, e para manter a atenção nas questões da entrevista.

O procedimento de entrevista foi explicado para todos os professores de educação física participantes, antes da realização da mesma. As gravações foram realizadas sempre com a autorização dos participantes, com a utilização de um gravador de uso profissional, e um cronômetro para marcar o tempo de cada entrevista, e saber quando seria necessário virar a fita de lado e não interromper a fala do participante. A duração das entrevistas foram de 30 minutos à 55 minutos. Procurei observar os cuidados na realização das entrevistas para que não ultrapassasse uma hora de duração, porque a concentração pode ser prejudicada, assim como, com a “atenção flutuante” a que se refere Thiollent (1980: 72), sugerindo ao entrevistador que se mantenha

atento não apenas ao roteiro de entrevista, mas também aos gestos, expressões, entonações, hesitações, sinais não-verbais, enfim, a toda a comunicação não verbal que se estabelece ao longo da realização da entrevista.

Durante uma das entrevistas, percebi que o professor participante estava visivelmente desconfortável no início, e mais tranquilo ao final. Ao término da entrevista saímos conversando sobre a entrevista, e ele me falou que informalmente se sentia mais à vontade para falar, como estava naquele exato momento conversando comigo, de forma espontânea e despreocupado em responder “bem” as questões. As orientações sobre a utilização da técnica da entrevista com gravador é que se crie uma atmosfera de cordialidade e simpatia para deixar o participante à vontade, se possível estabelecer o *rapport* (quebra de gelo) (GIL, 1999:124), entre o pesquisador e o pesquisado.

Ao refletir sobre o sentimento de desconforto do participante, penso que nossos informantes podem se sentir sob algum tipo de pressão e intimidados pela situação da entrevista, com algumas questões, com algumas respostas que estão fornecendo, outros com os instrumentos utilizados (gravador, cronômetro), ou com o próprio pesquisador, com o assunto, ou com o destino das informações que estão sendo fornecidas, como vão ser analisadas e interpretadas, e sobre o relatório escrito. O clima de informalidade é um objetivo a ser alcançado pelo pesquisador, e torna-se um desafio “fazer o microfone sumir” , como afirma o entrevistador norte-americano Larry King (2002: 14). No meu caso particular, criar um ambiente de informalidade, confiança e tranquilidade, que possibilite não perceber que estamos gravando a entrevista. Sobre as outras preocupações, com as informações que estão sendo transmitidas, após cada entrevista, foi realizada a transcrição no mesmo dia, e posteriormente devolvidas para os respectivos participantes, para que validassem o conteúdo das entrevistas, e avaliassem a fidedignidade do que foi registrado de seu depoimento. Informei-lhes também, que os nomes são trocados por nomes fictícios, para preservar suas identidades, como garantia de sigilo das fontes que foi exposto no início do trabalho de campo.

A possibilidade de obter informações, através de um roteiro de perguntas na forma de diálogo, ao mesmo tempo em que possa oferecer condições favoráveis à obtenção de informações, exige, por outro lado, uma capacidade de escuta (MOLINA NETO E MOLINA, 2002) por parte do entrevistador, como afirma King (2002: 11):

Para o entrevistador, é fundamental saber ouvir. Sempre presto atenção no que o entrevistado diz. Sou forçado a isso até porque sempre uma boa resposta leva a outra pergunta. Saber ouvir é tão importante quanto saber perguntar.

Essa característica de saber ouvir os pesquisados pode ser entendida como uma das principais regras para uma boa entrevista, assim como perguntar e conversar. Essa capacidade de ouvir inclui saber a hora de realizar uma nova pergunta e não interromper o entrevistado, revelando, também, a paciência como característica importante para que os participantes possam se sentir à vontade para expressar com suas próprias palavras o que pensam e fazem.

As anotações realizadas sobre as entrevistas foram realizadas logo após o término das mesmas, para, em primeiro lugar, não permitir escapar nada do que foi observado durante o diálogo, e como trabalho inicial de seleção e interpretação das informações. Essas anotações se constituíram em um processo importante, o que exigiu extrema atenção tanto à fala do entrevistado, como o que merecia ser anotado como contribuição à análise das informações. As anotações que não foram realizadas logo após as entrevistas são advindas da etapa de transcrição das entrevistas, quando recordava cada momento, fala ou gesto.

1.3.4.5 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Este procedimento utilizado na pesquisa complementa e se diferencia dos demais procedimentos adotados até então nesta investigação. Complementa como fonte de informação da pesquisa, associada às técnicas

de coleta como a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Diferencia-se porque ao contrário dos outros dois instrumentos citados, que pressupõem uma interação com os sujeitos participantes, a análise de documentos provém de fontes de “papel” (GIL, 1999: 160), incluindo registros, atas de reuniões, planejamentos, planos e notas de lições, documentos confidenciais, manuais, periódicos, revistas, arquivos, cartas, fichas de trabalho e fotografias.

Para Lüdke e André (1986: 39), a análise de documentos representa uma fonte “natural” de informação. Para essas autoras, os documentos constituem valiosas fontes de informações por surgirem num determinado contexto e fornecerem informações sobre esse mesmo contexto. Na perspectiva de estudos do tipo etnográficos, como este, os documentos se tornam importantes porque possibilitam examinar, identificar e compreender o que é documentado pelos professores de educação física, cotejando com o que eles dizem e fazem (MAGNANI, 2001: 22) no seu cotidiano nas escolas.

Alguns documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre foram analisados com a intenção de compreender a proposta político-pedagógica. O processo de análise de documentos se estabeleceu em todos os momentos da investigação, fosse para auxiliar nas observações das aulas e reuniões dos professores de educação física, ou nos encontros com todo o coletivo docente das escolas, em reuniões, conselhos de classe ou seminários.

Ao longo do estudo, foram revisados documentos oficiais e técnicos. Alguns dos documentos oficiais examinados foram as Leis 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), a Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e aqueles elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Já, os documentos técnicos postos à minha disposição para examiná-los, me auxiliaram a compreender a concepção e a prática do planejamento de ensino dos professores de educação física das quatro escolas escolhidas, como planejamentos de início de ano, trimestrais, os complexos temáticos, as falas da comunidade na pesquisa sócio-antropológica, avaliações e cadernos de chamada, Ressalto que alguns documentos foram

lidos nas escolas, e registrada a informação no diário de campo. Outros documentos foram reproduzidos e arquivados em uma pasta.

Neste processo de análise de documentos, examinei documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, da Legislação em vigor, e também os documentos provenientes e elaborados nas escolas, de forma que pudessem me oferecer mais elementos para a compreensão do cotidiano dos professores de educação física, e a concepção e prática do planejamento de ensino desse coletivo docente. Apresento, a seguir, o quadro listando os documentos analisados, que com exceção dos cadernos de chamada, tenho-os guardados em uma pasta.

QUADRO 3 - DOCUMENTOS ANALISADOS

| | |
|--------------------|--|
| Documento número 1 | Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na Escola Municipal: Documento referência para a Escola Cidadã-SMED-1996 |
| Documento número 2 | Regimento Escolar Modificado: Documento Referência para a Escola Cidadã Estruturada por Ciclos de formação-SMED- 1996 |
| Documento número 3 | Princípios da Escola Cidadã-SMED-2000 |
| Documento número 4 | Teses e diretrizes Básicas do II Congresso Municipal de Educação-SMED-2000 |
| Documento número 5 | Documento do IX Seminário Nacional de Educação-Conferências – SMED- 2001 |
| Documento número 6 | Carta das Cidades Educadoras-Declaração de Barcelona-1990 |
| Documento número 7 | Informativo SMED-Porto Alegre Cidade Educadora- |
| Documento número 8 | Perfil/Fotografias da Educação Física em Porto Alegre-Assessoria de Educação Física da SMEd-2002. |

| | |
|---------------------|---|
| Documento número 9 | Calendários das Escolas escolhidas-2001-2002. |
| Documento número 10 | Documento Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre |
| Documento número 11 | Complexos Temáticos das Escolas Municipais Chico Mendes, Jean Piaget, Nossa Senhora de Fátima |
| Documento número 12 | Documento de Estrutura da Disciplina de Educação Física da Escola Municipal Chico Mendes |
| Documento número 13 | Diretrizes do Plano Plurianual/SMED/Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre 2002-2005 |
| Documento número 14 | Plano Anual 2002-Escola Chico Mendes |
| Documento número 15 | Documento Pesquisa Sócio-Antropológica das quatro Escolas escolhidas para o estudo |
| Documento número 16 | Instrumento de Pesquisa das Escolas Municipais Chico Mendes, Jean Piaget, Nossa Senhora de Fátima |
| Documento número 17 | Documento Projeto Coruja-SMED-2001 |
| Documento número 18 | Planejamento do início de ano dos Professores de Educação Física das quatro Escolas deste estudo-2001 |
| Documento número 19 | Planejamento do início de ano dos Professores de Educação Física das quatro Escolas deste estudo-2002 |
| Documento número 20 | Planejamento Educação Física por ano-ciclo da Escola Jean Piaget-2001 |
| Documento número 21 | Planejamento I trimestre 2002-Temática Cultura da Paz |
| Documento número 22 | Normas da Escola Chico Mendes para o coletivo discente-2000/2001 |
| Documento número 23 | Parecer de avaliação Escola Chico Mendes-2002 |
| Documento número 24 | Cadernos de chamada dos Professores de Educação Física das quatro Escolas deste estudo |

| | |
|---------------------|--|
| Documento número 25 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei 9.394/96 |
| Documento número 26 | Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei 8.069/90 |

1.3.5 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A triangulação das informações consiste em um procedimento de análise que se processa com a combinação de várias fontes. O objetivo básico é abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo, contemplando a utilização de três ou mais métodos diferentes de exploração do problema de estudo, o que aumenta as probabilidades de reconstrução das ações e interações dos atores sociais, segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Sobre o emprego da técnica da triangulação das informações, Sancho Gil (1989: 30) afirma:

(...) Nas Ciências Sociais se utiliza para poder organizar melhor e explicar com mais amplitude e profundidade a riqueza e a complexidade da conduta humana em distintos contextos e momentos, estudando desde mais de um ponto de vista.

Realizei, na investigação, a técnica da triangulação como forma de validação e comprovação das informações obtidas ao longo do trabalho de campo, combinando com as informações contidas nas referências bibliográficas que dão suporte à este estudo, os documentos analisados e a minha consideração pessoal sobre os materiais recolhidos. O emprego da triangulação das informações foi realizado desde o início do processo de investigação, observando o que afirmam Taylor e Bogdan (1996: 92), quando se referem a esta técnica como um modo de proteger-se das tendências do posicionamento do investigador, possibilitando o confronto constante com outras fontes de informações. Esse pensamento é corroborado por Molina Neto (1996: 176), que afirma ainda, que a triangulação das fontes e o recolhimento das informações devem se iniciar uma vez iniciada a investigação, como forma de oferecer validade as inferências do investigador sobre às informações recolhidas.

1.3.6 ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Na investigação do tipo etnográfica, o investigador analisa e interpreta as informações de maneira simultânea ao seu recolhimento e ao longo do trabalho de campo (GOETZ e LECOMPTE, 1988; WOODS, 1995; BOGDAN e BIKLEN, 1994, MOLINA NETO, 1996 e 1999). Esse procedimento foi observado na realização deste estudo, caracterizando-se como um processo dinâmico e criativo. A análise e a interpretação das informações, ao longo do estudo, foram se realizando através de sucessivas leituras sobre o material coletado, possibilitando a reflexão constante sobre as anotações do diário de campo, dos registros das observações, dos documentos analisados, e mais ao final, das transcrições das entrevistas, quando a análise tornou-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta das informações. Esse processo possibilitou a construção das categorias de análise.

1.3.6.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com o objetivo de organizar toda a informação recolhida durante todo o trabalho de campo de maneira coerente, completa, lógica e sucinta, as informações obtidas foram analisadas de acordo com categorias de análise, como um primeiro nível elementar de abstração (GOMÉZ, FLORES, JIMÉNEZ, 1996: 219). Esse movimento resulta, fundamentalmente, da triangulação entre as informações obtidas através do emprego das técnicas de coleta de informações do trabalho de campo realizado, das contribuições do aporte teórico e das interpretações do pesquisador.

Por categorias de análise entendo o procedimento de classificação das informações recolhidas por unidades de significados relevantes para a pesquisa. Desta forma, não foram estabelecidas categorias de análise *à priori*, para que não se constitui-se a contaminação por unidades preestabelecidas para o estudo, o que considero um fator limitante para uma investigação do tipo etnográfica, pelo fato de não permitir que as categorias venham a emergir durante a investigação. Esse pensamento é corroborado por Negrine (1999: 91):

É comum encontrarmos posições que sugerem que na pesquisa qualitativa, devemos definir as categorias de análise antes de iniciar a coleta de informações. Essa abordagem não pode servir como regra geral, visto que, dependendo dos objetivos do estudo, ao definir por antecipação as categorias de análise, fechamos o estudo a outros achados que podem surgir no decorrer do processo.

Observando essas considerações, o procedimento mais formal de análise (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 48) se iniciou durante a realização das entrevistas com os professores de educação física participantes do estudo. Num primeiro momento, a análise ocorreu durante o processo dialógico das entrevistas com os participantes, quando novos questionamentos foram surgindo de acordo com as falas, expressões, sinais e gestos nas entrevistas, ao abordar determinadas questões.

Considero um segundo momento de análise o esforço analítico durante as transcrições das entrevistas, quando, ao escutar as respostas, procurei reconstruir cada momento de uma entrevista específica. Um terceiro momento foram os comentários e correções das entrevistas realizados com os professores participantes de forma individual. Foram necessárias leituras das entrevistas para a sua devolução devidamente corrigida aos participantes, de acordo com a solicitação, ou não de cada colaborador, para retomar algumas palavras ou pensamentos.

As unidades de significado caracterizaram um quarto momento. Foram levantadas, inicialmente, 965 unidades de significados das entrevistas realizadas. Estas unidades foram passadas para o computador, eliminando as unidades repetidas nas diferentes entrevistas, o que diminuiu o número de unidades de significados. Optei pela organização das unidades de significados em agrupamentos de acordo com cada escola, por considerar que contemplam as falas dos professores de educação física daquela escola específica, apontando contradições e similaridades da percepção do contexto para cada coletivo de professores de educação física em particular. A seguir, as unidades de significados levantadas foram agrupadas por proximidade temática.

No momento de categorização propriamente dita, foram realizadas novas leituras das entrevistas e dos diários de campo, com a intenção de buscar maior proximidade entre a análise e interpretação, e as questões de pesquisa. Esse processo, entretanto, não ocorreu de forma linear, pelo contrário, constitui-se de paradas e avanços, onde incluía as unidades de significados ora em uma categoria, ora em outra, quando retomei os referenciais bibliográficos e procurei contrastá-los com as informações obtidas. Sobre este processo, Lüdke e André (1986: 49) afirmam:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o 'salto', como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido.

Surgiram, deste esforço de abstração, sete categorias de análise, agrupadas em dois blocos temáticos para a apresentação do relatório final deste estudo. Esse movimento de organização das informações por categorias, exigiu que fossem realizadas leituras e releituras do material recolhido, sendo necessário retornar ao projeto de pesquisa para este estudo, para que houvesse coerência com os objetivos de investigação; retomar as bibliografias consultadas; as interpretações pessoais sobre os materiais explícitos e sobre as mensagens, símbolos, códigos e sinais implícitos contidos nas informações, constitutivos de uma fonte que denomino de silenciosa. Apresento, a seguir, as categorias de análise deste estudo.

QUADRO 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

| | |
|-------------|--|
| Categoria 1 | Da formação institucional à prática educativa |
| Categoria 2 | Orientações e encaminhamentos pedagógicos |
| Categoria 3 | Tempos e espaços de planejar |
| Categoria 4 | Proposta Político-Pedagógica e a perspectiva dos professores |
| Categoria 5 | Contexto singular das escolas |

| | |
|-------------|--|
| Categoria 6 | Autonomia na prática educativa |
| Categoria 7 | Concepção e construção do planejamento de ensino |

Adotei o critério de agrupamento por proximidade temática das categorias que emergiram do esforço de síntese das informações do trabalho de campo. Apresento, no quadro a seguir, esta modalidade de organização das categorias em blocos temáticos.

QUADRO 5 - BLOCOS TEMÁTICOS

| | | |
|------------------|--|------------------------------|
| Bloco temático 1 | Limitações e possibilidades | Categorias 1, 2, 3, 4, 5 e 6 |
| Bloco temático 2 | Concepção e construção do planejamento de ensino | Categoria 7 |

1.3.6.2 VALIDEZ INTERPRETATIVA

A validade interpretativa na investigação do tipo etnográfica é um modo de obter credibilidade (MOLINA NETO, 1999) do material produzido na análise e interpretação das informações recolhidas no trabalho de campo. Tanto Lüdke e André (1986) quanto Gómez et al. (1996) sugerem como indicativos de validade das interpretações nos estudos dessa natureza, uma presença prolongada no campo, o intercâmbio de opiniões com outros investigadores e a triangulação.

A questão da validade nas investigações do tipo etnográfica se tornam necessárias em função do delineamento da pesquisa. Afirmando isso pois, nesse tipo de estudo o investigador é o próprio, e principal, instrumento de coleta das informações, ao introduzir-se no mundo dos sujeitos para compreender o que fazem, e os significados que atribuem ao seu fazer naquele contexto, ou seja, há necessidade de obter confiabilidade e adequação das informações coletadas e das proposições apresentadas pelo pesquisador. Dessa forma,

construí a validade interpretativa desta investigação em dois âmbitos, externo e interno.

No âmbito externo procurei que outras pessoas, no caso os professores participantes, verificassem a coerência interna dos escritos. O primeiro nível de validade foi construído no momento de entrega das transcrições das entrevistas na íntegra, preservando ao máximo a linguagem dos professores participantes. Os professores ao terem contato com a própria fala transcrita, muitas vezes se surpreenderam com a linguagem escrita e comentaram sobre as diferenças não percebidas dos vícios da linguagem coloquial. Este momento foi importante para que os professores tivessem a oportunidade de ler o material, corrigir o que era necessário, completar um pensamento ou idéia que não tenha ficado claro, ou ainda, suprimir algo escrito que não quisesse publicado. Sobre a publicação, os professores após a leitura autorizaram sua utilização na pesquisa, ficando cada um com uma cópia de sua entrevista corrigida.

O segundo nível de validade foi construído na apresentação para um professor experiente e participante do estudo das unidades de significado referentes ao coletivo docente de sua escola. Também apresentei as unidades de significado referente às outras escolas, porém, este professor limitou-se a fazer considerações sobre a sua escola, comentando e colaborando na (re)construção dos achados.

Construí o terceiro nível de validade diferente dos outros, pois este contempla o âmbito interno e o teórico. Na construção deste nível, procurei garantir a validade contrastando as informações obtidas no trabalho de campo, com as referências bibliográficas e as minhas impressões e interpretações. Este diálogo entre diferentes fontes é chamado de triangulação.

O quarto e último nível de validade foi construído quando submeti a leitura do material escrito a duas professoras de educação física experientes. A primeira professora lia cada material referente as categorias de análise conforme fui escrevendo, fazendo considerações sobre as interpretações e a escrita do relatório final. A segunda professora atua na Rede Municipal de

Ensino de Porto Alegre e é colega do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, suas considerações enriqueceram muito este estudo.

PARTE II
O PRODUTO DA PESQUISA

“ (...) na verdade, a realidade, contraditória como é, dinâmica como é, processual como é, não pode ser um dado. É um dando-se. No máximo, a gente diria que ela é um dado dando-se, mas não um dado dado.”

(FREIRE, 1982: 74)

2.1 PLANEJAMENTO DE ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Intitulo esta parte do estudo de produto da pesquisa tomando emprestada a expressão utilizada por Baztán (1995). Embora não caracterize este estudo como etnográfico, mas, do tipo etnográfico, pelo qual há uma adaptação dos instrumentos de coleta das informações da etnografia para os estudos do cotidiano escolar, assumo o entendimento que faço desta parte como produto da pesquisa, amparado pelo pensamento de que, após o encerramento do trabalho de campo, este é o espaço para expressar o movimento de descrição, análise, interpretação e explicação das informações recolhidas durante todo o processo da pesquisa.

A investigação sobre planejamento de ensino dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino, permitiu identificar a necessidade de compreensão da rotina desse coletivo nas escolas. Assim, o que parecia ser a investigação de um processo pedagógico dos professores, constituiu-se no olhar focalizado, progressivamente, aos significados atribuídos pelos professores em relação aos limites e às possibilidades de construção do planejamento de ensino no cotidiano das Escolas.

Compreender o planejamento de ensino dos professores de educação física significou interpretar a rotina desse coletivo docente. Neste sentido, os professores atribuíram significados às condições do contexto particular das Escolas, à Proposta Político-Pedagógica e às reestruturações curriculares promovidas, à organização dos espaços e dos tempos nas Escolas, como fatores de limitações e inquietações na construção do planejamento de ensino.

Os professores ressaltam, também, de forma significativa, a influência da formação profissional na concepção de planejamento e de planos. A prática de planejar o ensino no contexto das quatro escolas, observada durante o trabalho de campo e expressa nas falas das entrevistas, foram de fundamental importância para a construção das categorias de análise que passo a apresentar.

2.1.1 LIMITES E POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

2.1.1.1 *Da formação institucional à prática educativa*

A apresentação desta categoria de análise torna-se importante à medida que foram manifestados pelos professores de educação física participantes do estudo, sentimentos de recordações positivas do ensino básico e desapontamento com a graduação, considerada insatisfatória na construção do saber docente e na preparação do professor para a realidade profissional.

Os professores de educação física participantes deste estudo realizaram seus estudos em nível de educação básica, grande parte em escolas públicas. As experiências dessa formação se constituíram em recordações de uma fase prazerosa, de vivências ricas e de intenso envolvimento com atividades físicas na escola, como afirma Maria:

“ (...) eu tinha uma relação muito forte com a escola, eu passava a maior parte do tempo nela, porque eu gostava de ir à escola e, também, uma relação muito forte com o esporte, eu sempre participei de atividades e de equipes (...)”

Essas experiências prévias à formação profissional podem ser consideradas importantes para os futuros professores, porque permaneceram inseridos em instituições escolares por longo período, e quando chegam aos cursos de formação já apresentam conceitos, representações e idéias sobre o ensino e o papel do professor (PAIXÃO SANTOS, 2002: 97). A opção pelo curso de educação física é manifestada principalmente pelas experiências ricas com atividades físicas na escola, e a expectativa ao entrar na graduação é de continuidade desse processo.

“ (...) o que me levou a fazer educação física foi o fato de eu, desde os onze anos, participar de equipes. Foi mais nessa linha de querer ser técnico, querer jogar, mais nessa 'onda'. E dentro da Faculdade mesmo é que eu mudei um pouco essa

concepção do que era estar numa Faculdade de Educação Física. Eu acho que a maioria dos estudantes entram [no curso de educação física] com aquela idéia de atleta, de que vai ser treinador ou vai nessa linha, e lá dentro a gente acaba mudando essa concepção.” (Rosane)

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

“ Se aprendia muito sobre os conteúdos, só que nós não éramos preparados para trabalhar em escola, e também não sei para o que nós éramos preparados. Eu sei que nós tínhamos que aprender todas as regras de voleibol, futebol, atletismo, handebol, tinha que saber isso (...)” (Milton)

A crítica de Milton é em relação à fragmentação do saber e da distribuição das disciplinas no currículo da graduação, também sublinhada por Vera:

“ No meu tempo de graduação, as coisas eram muito estanques ainda. Não havia essa coisa da interdisciplinaridade. Uma disciplina não tinha nada a ver com a outra, era compartimentada, cada professor era dono da sua disciplina e se organizava aquilo, as práticas, as teorias e as disciplinas não se conversavam. Isso só começou a acontecer no final da década de 1980.”

Muitos professores participantes realizaram a sua formação profissional entre 1974 e 1987, fase marcada pelo conflito entre uma visão esportivizante da educação física e outra de caráter pedagógico. Já, em 1987, foi proposta a

reformulação do currículo de educação física pela Resolução nº 03/87, do Conselho Federal de Educação. Porém, sobre essas propostas de reformulação do currículo da graduação em educação física, Taffarel (1992: 52) afirma:

Muitas propostas de reestruturação de currículo respondem a interesses imediatistas de mercado de trabalho e deixam de lado o desenvolvimento de uma formação profissional voltada para uma perspectiva generalista, onde as competências técnica, científica, pedagógica, ética, moral e política deveriam ser sustentadas, através de uma formação solidamente alicerçada em um conhecimento elaborado, sistematizado, ampliado, aprofundado, a partir de uma perspectiva dialética de tratamento do conhecimento.

Essas reformulações curriculares que ocorreram nos cursos de formação de professores de educação física não constituíram grandes avanços para a área. O que se observou foi um “inchaço” dos currículos (TAFFAREL, 1994: 08), predominantemente nas áreas esportiva e biomédicas e, ainda, o investimento das Escolas de Educação Física em atender às demandas crescentes das transformações ocorridas no mercado de trabalho. Essa lógica de expansão do currículo para atender ao mercado, portanto, “sintonizando a universidade com a Nova Ordem Mundial” (TAFFAREL, 1999: 571) para construção de uma sociedade de consumo, revela uma contradição entre os campos de prestação de serviço de intervenção do profissional de educação física e a exclusão social representada pelo elevado número de trabalhadores desempregados, sem empregos ou subempregados, de acessar bens culturais (TAFFAREL, 1997: 46).

Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do curso de graduação, para muitos participantes, além de estarem completamente fora da realidade, não eram aplicáveis ao contexto escolar. Dessa forma, o conhecimento produzido na graduação não possibilitou aos professores aproximar prática e teoria, em função da desvinculação entre os conteúdos (conhecimento científico) e a prática profissional na escola, como afirma Roberto:

“ (...) eu não percebia na formação da faculdade uma atualização, uma formação que fosse suficiente para encarar a

realidade do dia-a-dia, do cotidiano, que houvesse uma formação com base na realidade; entre o discurso da faculdade, a didática, e a preparação das aulas, da prática lá da escola...Porque a prática exigia outras demandas, a faculdade estava aquém da demanda e, hoje eu consigo perceber isso, que as necessidades da escola não tinham resposta na teoria da faculdade, eu tentava aplicar e na verdade era uma coisa só de papel...”

Semelhante a Roberto, que sublinha a questão da distância entre o conhecimento da graduação e o conhecimento da experiência prática, outros participantes também manifestaram essa percepção, porque muitos deles começaram a trabalhar antes de concluírem o curso de graduação, o que permitiu estabelecer uma relação de comparação entre os dois conhecimentos. Outros, ao depararem com a realidade após a conclusão e, enfrentaram o que Esteve (1992: 119) chama de “choque com a realidade”. É o caso de Clara, que recorda como o conteúdo planejamento de ensino foi tratado na graduação, e sobre as suas primeiras experiências na escola pública:

“ Nas aulas de educação física, o que a gente aprende a planejar é onde tudo dá certo. Tudo que está no papel acontece, mesmo nas aulas que a gente tinha que fazer como exercício para os colegas. Porque era tudo muito bonito, tu planejava e acontecia conforme o previsto, perfeito. Quando eu fiz o meu estágio, em um colégio particular, eu dava aula somente para meninas, e realmente foi perfeito. Eu não tive dúvidas ali, e não tive situações-problema também, então tudo o que eu planejei, aconteceu. E quando eu entrei na escola [pública municipal] eu quase rasguei o meu certificado, porque eu entrei em pânico, não era nada daquilo que eu planejava...e aí começaram a surgir os problemas...como é que eu iria trabalhar com aqueles meninos e meninas que moravam numa vila superpobre, com interesses completamente diferentes das alunas que eu tive quando eu fiz meu estágio supervisionado, e

as condições materiais da escola, tudo diferente...então fui eu que aprendi realmente a planejar, porque a gente tinha que dar conta de como trabalhar com pouco material, sem interesse por parte do aluno, naquela situação de pobreza, foi muito complicado...mas aprendi um monte, muito mais do que na graduação.”

Schön (2000) aborda a questão da natureza da prática profissional e da formação acadêmica em diferentes campos de atividades. Para o autor, há um “modelo de racionalidade técnica” nos cursos de formação profissional, que diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. De acordo com esse modelo, o currículo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas antecedem as atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos. Sublinhando que, na educação, a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e crenças, e que envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão, evidencia-se a existência de um saber que se constrói no próprio fazer, Nóvoa (1991: 65) afirma:

O que de mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação, o que marca a diferença é o modo de produção e não o produto. Sublinha-se, assim, a necessidade de uma pedagogia do processo, de uma pedagogia da situação, que favoreça o regresso dos atores educativos ao papel central que, a vários títulos, lhes foi retirado na década de 1980.

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a atividade profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos (KRUG: 1997: 121). De modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional não pode tratar essas situações como

se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento técnico-científico da formação profissional.

Esse conhecimento descrito pelos professores participantes como “técnico e insuficiente” (Helena) da época em que realizaram a graduação, provocou um movimento de construção de um conhecimento prático que desse conta das demandas da educação física na escola.

“ Na Escola de Educação Física não tinha muita preparação para isso [educação física escolar], era mais para o esporte, iniciação esportiva, e que não tinha nada a ver com o trabalho com os alunos pequenos, nem com os grandes. Então eu fui buscando, inventando as minhas aulas. Eu me sentia bem perdida sobre planejamento, até porque, na Faculdade, a orientação era muito no sentido de dar conta de uma prática burocrática da escola.” (Marina)

Essa dicotomia, entre teoria e prática, entre um saber científico e um saber da prática expresso nos currículos de educação física, foi identificada na prática de ensino com alunos da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante minhas observações, nos anos de 2001 e 2002. As aulas elaboradas pelos alunos estagiários não correspondiam à expectativa de que houvessem inovações didáticas referentes ao processo de ensino-aprendizagem, expressas em aulas tradicionais de educação física, de apelo esportivizante e desvinculado do cotidiano dos alunos. O que pôde ser identificado foi a deficiência da formação em preparar estudantes da licenciatura em educação física para dar aulas nas escolas públicas, ou seja, há distância entre o conhecimento que está sendo produzido e reproduzido na Universidade e a demanda de conhecimentos que a prática exige. Freire (2000: 81) sublinha esse aspecto:

Considero que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa.

Sobre esse conhecimento produzido e reproduzido na Universidade, possivelmente a racionalidade técnica presente nos cursos de graduação e, mais especificamente expressa através dos conteúdos do currículo, tem exercido forte influência sobre o trabalho docente dos professores de educação física. No caso do planejamento de ensino, a formação dos professores das décadas de 1970 e 1980 (grande parte dos professores participantes deste estudo), pode ser compreendida como uma formação com o emprego exagerado da técnica de planejar, com orientações e previsões da execução da aula, conforme um roteiro preestabelecido.

Diante das demandas da prática no cotidiano, os professores de educação física se defrontaram com a dificuldade de trabalhar com os conhecimentos produzidos no curso de graduação. Os conteúdos das disciplinas oferecidas no curso de educação física foram insuficientes e vinculados à lógica de racionalidade técnica, portanto, distantes da prática em que grande parte dos problemas tratados pelos professores não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentos ensinados (PERRENOUD, 2002: 15).

2.1.1.2 Orientações e encaminhamentos pedagógicos

Por orientações e encaminhamentos considero todas as informações que contribuem direta ou indiretamente para o planejamento de ensino dos professores. Essas informações se constituem em importante instrumento de orientação para a prática educativa, sendo atribuições da Secretaria de Educação, da Equipe Diretiva e do Serviço de Orientação Pedagógica de cada escola, na coordenação e execução da proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Sobre as atribuições da supervisão escolar em particular, destaco:

Contribuir no trabalho do dia-a-dia referente às atividades a serem desenvolvidas com a comunidade escolar, buscando a construção e reconstrução do planejamento curricular, coordenando a

articulação e a sistematização do mesmo; Assessorar individual e coletivamente o(s) Professor(es) no trabalho pedagógico interdisciplinar. (SMED, 1999: 41)

Para Gandin (1986: 87), na situação de planejamento, a organização geralmente deve considerar premissas bem claras e simultaneamente postas em prática pela supervisão ou coordenação. Por exemplo, compete a esses setores a proposta de metodologia do planejamento, com a apresentação de esquemas de trabalho, definir o momento oportuno para cada coisa, provisionamento de textos e de pessoas que venham a contribuir para a caminhada do grupo, redação de textos finais e “cobrança de tarefas solicitadas” pelo grupo a alguns de seus membros.

A “cobrança” de tarefas no exercício da supervisão e coordenação pedagógica, conforme Vasconcellos (2002: 85), têm sua explicação na origem da configuração formal da função, associada ao “controle” através da inspeção da execução do trabalho docente. Para esse autor, a introdução da supervisão educacional trouxe para o interior da escola a “divisão social do trabalho” - a divisão entre os que pensam, decidem, mandam, e os que executam. O supervisor educacional assume, nesse período, o papel de técnico que lhe é exigido, de controle autoritário da dinâmica escolar e integrante indispensável da burocracia na escola. Porém, o autor sublinha que a definição positiva da coordenação/supervisão pedagógica, nos dias de hoje, é estabelecer a articulação do projeto político-pedagógico da instituição, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretizá-lo e, ainda, que

(...) a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc. (VASCONCELLOS, 2002: 86)

Nas escolas em que realizei este estudo, os primeiros contatos foram com a supervisão/coordenação escolar que, posteriormente, me encaminhava aos professores de educação física. Foi possível, a partir da apresentação dos

objetivos do estudo, obter informações sobre o planejamento de ensino dos professores. As informações obtidas e registradas no diário de campo sobre os contatos com esses setores das escolas e, posteriormente com os professores de educação física participantes do estudo em suas atividades cotidianas, revelaram que, em alguns casos, a relação entre os coletivos docentes e as respectivas supervisões pedagógicas é de tensão, havendo uma visão dicotômica do processo de orientação do planejamento de ensino.

“ A supervisão não dá orientação. Ela só pede para a gente preencher algumas coisas alusivas ao planejamento da escola (...) É assim que é feito o planejamento, é um planejamento muito cansativo, porque se trabalha muito, se faz muito preenchimento de formulário, mas não tem um resultado considerável. Aliás, em educação eles fazem o possível para que não tenha, e quanto mais atrasado ficar, parece que é melhor.” (Milton)

“ Eu não tenho nenhuma orientação sobre o meu planejamento de sala de aula. Eu sei que eu sempre tenho que escrever aqueles planejamentos (...) Eu acho os planejamentos extremamente vazios, que são esses que vão para a SMED, são fala vazia (...) Eu ponho sempre assim: atividades motoras e pré-desportivas. Pronto, está feito o planejamento. É preenchimento de papel, pura burocracia, o planejamento é muito falho.” (Vera)

Ao mesmo tempo em que os professores participantes criticam a ausência de orientação em relação ao planejamento de ensino, os setores de coordenação/supervisão comentam que há professores que não entregam o planejamento do início do ano, e que percebem a existência da negação em realizar planejamentos para entregar, não conseguindo identificar o porquê desse movimento com os professores de educação física. Uma supervisora pedagógica comenta sobre a dificuldade que esse trabalho lhe impõe, pois, seguidamente, vê-se na obrigação de procurar os professores para cobrar o

que deveria ser “inerente ao seu trabalho docente.” Roberto, ao mesmo tempo em que critica o setor responsável pelas orientações, reconhece um fator de limitação da escola:

“ A supervisão não tem muito alcance. A supervisora dá conta de algumas coisas da burocracia dela, e dá algumas dicas de como ela quer, de como ela precisa. Ela está sempre atrás da papelada e daquele monte de coisa para dar conta, e esse trabalho de assessoramento que seria com a supervisora junto dos professores de educação física, e com respostas e propostas, essa supervisora nós não vemos, nós não temos... Eu vejo uma supervisora só. É a limitação do trabalho dela, porque tem que dar conta da parte burocrática, que é muito trabalho para ela, são folhas e mais folhas para montar, os conteúdos disso, é o dossiê que tem que entregar, tem tanto trabalho que esse assessoramento com o professor, esse sentar com o professor, ouvir, apontar, orientar, propôr caminhos, dar respostas... Quando se consegue pegar a supervisora sem trabalho, ela está cansada. O trabalho dela não é fácil, e ela é uma só. Precisaria mais de umas duas pelo menos para dar conta. Agora, tu imagina só, não tem como nos atender [professores de educação física].” (Roberto)

Alguns professores de educação física participantes deste estudo disseram, ao longo do período do trabalho de campo, que a educação física necessitaria de uma orientação específica. Justificaram, ao considerar que a educação física se caracteriza como uma disciplina na qual a supervisão/coordenação pedagógica tem pouco conhecimento. Consequentemente, traz pouca contribuição ao planejamento de ensino da área de conhecimento, como afirma Gilberto:

“ As orientações não são suficientes. Eu penso que teria que ter uma supervisão da área de educação física, ou alguém da SMED, mas da área de educação física que reunisse o grupo e

desse orientações específicas da área, para cada escola. Porque as orientações são dadas para todos os professores, das diversas áreas e de forma geral. Mesmo que trabalhe com a interdisciplinaridade eu penso que acaba ficando deficiente para fazer essa integração. De repente o formato do planejamento para a área de matemática não é o mesmo formato que para a educação física, apesar de haver possibilidade de relacionar as duas áreas, acredito que sejam formatos diferentes de planejamentos, os conteúdos desenvolvidos, métodos, objetivos, não é bem assim, precisa esclarecer algumas coisas para serem melhor exploradas.”

Ainda sobre as orientações da supervisão/coordenação sobre o planejamento de ensino, Paula afirma:

“ Eles [supervisão/coordenação] não têm a formação necessária para cobrar o meu planejamento como professora de educação física, mas teriam sim no sentido de cobrar coisas, questionar quem sabe, penso que isso poderia. A minha prática como professora de educação física não, mas como educadora sim, eu acho que se fosse preciso, sim.”

Para Burkowski (1991: 145), essa relação entre a supervisão pedagógica e os professores de educação física na questão do planejamento de ensino, especificamente, não vem sendo discutida satisfatoriamente com vistas a que seja possível um trabalho de cooperação e compreensão no e do processo educativo. Sobre essas dificuldades de integração na elaboração do planejamento de ensino, um professor de educação participante comentou comigo, em 2001, que isso ocorre porque não há supervisão específica da disciplina educação física, e que deveria ser realizada por um coordenador da área de conhecimento encarregado de “administrar” o trabalho realizado pelos professores de educação física na escola.

No período em que estive na escola, ocorreram fatos, no primeiro ano de investigação, que não se repetiram durante o ano de 2002, e que veio atender algumas solicitações dos professores de educação física. É o caso da assessoria de educação física disponibilizada pela Secretaria Municipal, a partir de 18 de abril de 2002, quando foi realizado o primeiro encontro do Fórum Permanente dos Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A proposta dessa assessoria foi a de refletir sobre as questões levantadas pelos próprios professores dessa rede de ensino, e evitar o sentimento de Clara em relação à falta de orientação sobre o planejamento de ensino na Escola de que “fazem tudo sozinhos.”

“ Até agora, as orientações da SMED para a educação física não me serviram para nada. Acredito que esta realidade está mudando. Este grupo que eles estão formando agora, eu já tive um retorno de um colega, e parece que é um trabalho bastante sério e que eles estão preocupados. É uma coisa que a gente pedia há muito tempo, a questão da voz do professor de educação física, atualização de regras dos esportes, cidade educadora...Então me parece que eles estão preocupados em fazer uma formação voltada para a gente. Mas até hoje, as orientações da SMED não existiram ou não tiveram valor.”
(Paula)

A falta de orientação de que os professores de educação física se queixam sobre o planejamento de ensino, se estende a outros assuntos negligenciados pela Secretaria de Educação e não apenas à supervisão/coordenação das escolas. Se, por um lado, é atribuição desses setores das escolas orientar e supervisionar o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem, conforme a proposta político-pedagógica, por outro, há desinformação e falta de orientação também da Secretaria de Educação em relação às escolas, o que foi motivo de muitas queixas por parte das comunidades escolares que se sentiam “desamparadas” em relação ao próprio projeto educativo da Rede Municipal.

“ (...) Então, foi assim que eu comecei a me apropriar um pouco desta questão de planejar na educação física da Escola Cidadã. Nos era cobrado um planejamento em cima de conceitos que tinham que ser preestabelecidos com as outras áreas e, que muitas vezes tu não conseguia relacionar, porque não tinha a menor idéia do que era exatamente que estavam querendo que nós fizéssemos. O que era conceito e de como se desenvolvia em uma área de conhecimento como a educação física, tu não conseguia nem relacionar, porque não partiu do grupo, mas era uma determinação de alguns ali... E a educação física tinha que se adaptar a esse planejamento sem conhecer algumas coisas da proposta.” (Marcela)

As orientações e encaminhamentos pedagógicos sobre o planejamento de ensino dos professores de educação física nas escolas em que realizei o estudo, apareceram, com frequência, nas entrevistas realizadas. A manifestação dos professores, na grande maioria das falas, foi a de crítica à ausência de orientação, não apenas sobre o planejamento de ensino, em relação à proposta político-pedagógica da Rede Municipal, mas, também, sobre a necessidade de informações que permitissem compreender a proposta e a construção do trabalho docente no cotidiano das escolas frente as reestruturações implantadas.

O contato com as supervisões das escolas me permitiu acesso e análise das informações contidas em documentos dos professores de educação física, como planejamentos de início de ano, semestrais ou trimestrais. Possibilitou, também, o diálogo com as supervisoras e coordenadoras sobre o encaminhamento dos planejamentos de ensino desses professores, e a avaliação do planejamento de ensino na perspectiva de quem orienta e organiza o processo educativo na escola.

Tanto os professores de educação física quanto as supervisões/coordenações dão conta de um cotidiano complexo das relações que se travam nas Escolas Municipais de Porto Alegre e, ambos os segmentos

concordam com o sentimento de “desamparo” em relação à Secretaria Municipal de Educação quanto às informações sobre a proposta político-pedagógica. Poder-se-ia considerar esse fator um limite do planejamento de ensino dos professores de educação física dessa rede de ensino, como um efeito em espiral crescente da sua concepção sobre planejamento de ensino.

As orientações e o planejamento de ensino ainda obedecem a uma lógica burocrática e técnica de preenchimento de formulários, no início do ano letivo, na maioria das escolas em que realizei o estudo. O professor de educação física recebe uma folha e preenche conforme o que pretende desenvolver nas aulas com os alunos do ano-ciclo correspondente. Essas orientações da supervisão são limitadas, em algumas das escolas, à adequação das atividades a serem desenvolvidas, ao cumprimento do calendário escolar, de modo que sejam observadas as datas dos eventos previamente estabelecidos. Por exemplo, o cronograma das atividades de torneios ou campeonatos esportivos da escola e os jogos escolares da Rede Municipal.

No início do ano de 2002, houve orientação da SMED para que as escolas desenvolvessem a temática “ Cultura da Paz”, visando a discutir, com os alunos da Rede Municipal, a violência freqüente e de proporções elevadas nas comunidades e, de modo geral, na Cidade Educadora. O procedimento previa a integração de disciplinas no início do ano letivo, o que formalmente ocorreu no primeiro encontro dos coletivos docentes nas escolas. A dinâmica empregada nessas orientações aos professores, porém, limitou-se ao encontro dos professores de diferentes disciplinas de um mesmo ano-ciclo, quando cada um escreveu, em uma folha para entregar à supervisão, o que pretendia desenvolver sobre essa temática, contraditoriamente à proposta de um trabalho que interligasse as disciplinas, os professores e os métodos, em torno do tema.

As orientações e encaminhamentos pedagógicos sobre o planejamento de ensino dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, poderia ser compreendida simplesmente como uma ação técnica e burocrática. Essa dimensão técnica se expressa na orientação amparada em

pressupostos da racionalidade de que as situações são previstas no início do ano letivo e, burocrática, porque os professores de educação física continuam preenchendo formulários para entregar, sendo que, tanto a ação técnica, quanto a burocrática podem não corresponder à prática educativa desenvolvida nas Escolas, servindo apenas para atender uma exigência da escola ideal (ARROYO, 1991).

2.1.1.3 Espaços e tempos de planejar

Ao apresentar e discutir a categoria de análise sobre os Espaços e Tempos, em função do objeto de estudo sublinho a delimitação: o planejamento de ensino dos professores de educação física. Não pretendo aprofundar a discussão com uma abordagem geral, levando em consideração que pesquisadores de outras áreas de conhecimento estão investigando o espaço e o tempo sob os mais diferentes aspectos que a temática pode suscitar no âmbito da pesquisa científica. Opto, especificamente, por apresentar a discussão com autores que realizaram estudos sobre o tempo com professores e no trabalho docente nas escolas.

Ao realizar as observações nas escolas me propus a estar em contato com os professores de educação física em todas as suas atividades e durante o maior tempo. Com esse objetivo, observei tanto as aulas de educação física - espaço de intervenção pedagógica - quanto as reuniões - espaços privilegiados de contribuições ao planejamento de ensino – pois, nestes espaços, são fornecidas informações, além de permitir reflexões e discussões sobre o trabalho docente realizado na escola.

O espaço das reuniões nas escolas se constitui em importante momento de planejar a prática educativa, de modo que foram privilegiadas as observações sobre a realização do planejamento de ensino, reflexão da prática educativa, avisos gerais, informações pedagógicas, enfim, contribuições ao trabalho docente. Procurei participar de todas as reuniões, mesmo que não estivessem presentes os professores de educação física, por considerar que há sempre contribuição ao planejamento de ensino ou a compreensão do contexto

das escolas, e do que eles fazem, pensam e dos significados que atribuem à sua prática educativa.

Durante o ano de 2002, foi criado mais um espaço para os professores de educação física discutirem sua prática educativa. Esse espaço foi denominado Fórum Permanente dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, criado para atender solicitações desse coletivo docente de assessoria e antigas reivindicações. Esse espaço é percebido como conquista para os professores de educação física, mas, também, representou algumas dificuldades em algumas das escolas, que receberam as informações da SMED sobre as datas dos encontros e não as encaminharam aos professores. Para Marcela, a escola “não tem interesse em liberar o professor de educação física”, porque quando ele falta não tem quem assuma em seu lugar e, além disso, o professor de educação física é um “tapa-furo” na escola, sempre pronto para cobrir as faltas dos colegas, portanto indispensável, na escola, todos os dias.

Em uma das escolas os professores de educação física também conseguiram que fosse atendida outra antiga reivindicação: a reunião específica da área de conhecimento. Esse encontro é realizado uma vez por semana e tem duração de, no mínimo, uma hora. O planejamento de ensino, nessas reuniões, não tem ocupado o tempo que necessitaria para atender as expectativas de Maria, que afirma:

“Essas reuniões de planejamento a gente não inicia...a gente inicia e acaba nunca terminando...Não rende muito porque a gente fala de vários assuntos, o que é legal! É um bom momento que a gente tem para falar de ansiedade, do dia-a-dia e não somente a respeito da educação física, mas sobre o mundo, é um momento de descontração, porque tudo isso é necessário. Agora, em termos de objetivos de planejamento é difícil, porque aí não tá no horário, o outro chega um pouquinho depois, o outro não foi na reunião naquele dia, não tem as informações, o que se decidiu, o pessoal da tarde não fica

sabendo...o pessoal já poderia ter se organizado melhor sobre isso.”

Por outro lado, essa reivindicação não foi aprovada em outra Escola e, no dizer de Rosane,

“ (...) no começo do ano foi colocado como proposta que todas as áreas tivessem um período para essa reunião. E muitas áreas não quiseram esse período semanal para reunião. Eu acho isso péssimo. Só uma ou duas áreas votaram a favor deste tempo, deste espaço, e isso faz muita falta para todos os professores. Me falaram assim: ‘- Tu pega uma janela [período sem aula] tua ou conversa com o teu colega durante o recreio!’ A gente sabe que isso não acontece. Tem que ter um horário definido para este encontro, porque a reunião pedagógica não dá conta da demanda das questões pedagógicas.”

O espaço da reunião específica é uma conquista fundamental para a área de conhecimento da educação física e também das escolas, pois visa a atender não somente ao diálogo entre os pares, troca de experiências e o desabafo em relação às frustrações das expectativas da prática educativa, mas, também, possibilitar um espaço/tempo de planejar e refletir sobre a prática educativa cotidiana da disciplina educação física. A maioria dos professores concorda com a fala de Rosane sobre “a reunião pedagógica não dar conta da demanda das questões pedagógicas,” e tem percebido esse espaço como pouco produtivo.

“ Eu acho que as reuniões são mal-organizadas porque quando tem um assunto interessante que as pessoas se preocupam e querem estudar, tem pouco tempo. E tem momentos que o assunto não é interessante, que as pessoas não estão a fim, e as pessoas se desinteressam. Me parece que falta um planejamento por parte de quem administra para que as reuniões saiam melhores. Eu penso que isso é deficiente em

todos os níveis de reuniões, seja da SMED, administrativa da escola e as da educação física também. Não tem pautas bem elaboradas e penso que as reuniões poderiam e deveriam ser bem melhores e produtivas, porque capacidade as pessoas têm, falta é um norte.” (Paula)

O que os professores têm afirmado sobre reuniões pouco produtivas pode ser compreendido como uma dificuldade das supervisões/coordenações em abordar questões pedagógicas, ao passo que são discutidas questões de ordem administrativa. Nas reuniões com todos os professores das escolas em que realizei o estudo pude observar que boa parte do tempo é dedicado a avisos e informações da Secretaria de Educação, informações sobre o cotidiano das escolas por parte da equipe diretiva, medidas tomadas em relação a questões discutidas anteriormente, assuntos diversos, e o tempo que sobra até o término da reunião fica para orientação de questões pedagógicas.

“ As últimas reuniões que eu tenho ido tem sido para dar recado, administrativa. Quem tem alguma coisa para fazer que faça, senão está dispensado. Só tem reunião porque a SMED exige, mas simplesmente se elas [supervisão] pudessem pegar esses dois períodos e fazer de conta, e todo mundo ir embora mais cedo... Elas estão muito preocupadas com o que é exigido, com o caderno de chamada em dia, com essa parte mais legal, a parte mais administrativa, as questões pedagógicas não têm tanta importância assim.” (Helena)

Para Hargreaves (1992; 1995), o que está acontecendo em muitas escolas é que os professores estão cada vez mais ocupados em questões de ordem administrativa, o que submete, de forma conseqüente, os professores a uma “vigilância” administrativa crescente. A ocupação do tempo das reuniões com questões administrativas tanto pode ser um movimento natural de dar conta dessas questões com todo o coletivo docente, quanto uma preocupação de ocupar esse tempo dos professores com assuntos de maior ou menor importância. O exemplo disto pode ser o fato de as reuniões iniciarem sempre

com questões administrativas, de relação estreita com a produtividade, a eficácia e o controle que a tendência administrativa tem exercido nas escolas, burocrática mesmo, e o tempo que resta, após serem tratados todos os assuntos de maior importância para a escola, ser utilizado para questões pedagógicas.

Nas observações realizadas nas reuniões, o planejamento de ensino pode ser compreendido como um recurso de emergência na distribuição do tempo. Os responsáveis pela organização das reuniões elaboravam uma pauta de assuntos para serem tratados nesses momentos com todo o coletivo. Muitas vezes, aconteceu de os assuntos tratados serem resolvidos ou esgotados e havia necessidade de preencher com alguma atividade o tempo restante da reunião. O recurso utilizado, nestes casos, foi o de encaminhar os professores para a realização de seus planejamentos, ou seja, não havia previsão na pauta da possibilidade de realizar planejamento de qualquer tipo, mas de manter os professores nas escolas para o cumprimento da carga horária.

Hargreaves (1992; 1995) sugere o emprego da expressão colonização para definir o processo pelo qual os administradores conquistam ou “colonizam” o tempo dos professores para seus próprios propósitos, e afirma:

O aumento da colonização do tempo dos professores por parte da administração, assim como o fracionamento de seu trabalho são fatores cruciais e significativos. Esse aumento se deve à preocupação pela produtividade e controle do tempo dos trabalhadores; preocupações que existem desde o princípio das estratégias de direção relacionadas com o uso do tempo nos inícios do capitalismo industrial. O tempo tem de ser regulado, controlado, fragmentado e repartido para assegurar que se utiliza de forma produtiva e não se gasta mal em atividades sem importância. Tem que usar o tempo, não passá-lo. (1992: 50)

A distribuição do espaço para planejar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é previsto no Princípio 24 da Escola Cidadã de Porto Alegre (anexo 7), de atribuição da Gestão, que deve “propiciar espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos (...)” A distribuição do tempo pedagógico também está garantido pelo que foi estabelecido pela SMED

(1999: 61), quando dispõe que 75% da carga horária dos professores será no envolvimento com atividades diretamente ligadas ao aluno e 25% em atividades de estudo e planejamento do trabalho. O que os professores de educação física falam é que a carga horária pessoal não permite que seja realizado planejamento de ensino, e apontam muitos fatores que justificam este pensamento, como Sérgio:

“ (...) Fica difícil para o professor de educação física essa carga de turmas, e ele ter que especificar planejamento por turma. Eu especifico por ano ciclo, por idade, dos 12 aos 15 anos e aí só mudo o grau de dificuldade. Eu acho impossível, porque demanda muito tempo e tu acaba não usando esse planejamento específico, diário. É o acúmulo de sobrecarga de turmas que te deixam sem tempo. Se eu tenho um período vago, ou eu vou ajeitar o caderno de chamada, ou eu vou dar uma lida em alguma coisa, ou eu vou à biblioteca, ou eu estou com turma, ou professor faltou e eu estou cobrindo uma turma, ou estou dando dois períodos, ou estou com a C12 porque um colega teve dificuldade e não pode vir e é aquela coisa da educação física ser ‘tapa-furo’. Esse negócio de ter turmas de 40 alunos. Eu gostaria de mais tempo para dar conta de, por exemplo, planejar. Dedicar-me a outras coisas dentro da escola e fazer o meu trabalho bem feito. Tinha que possibilitar isso para nós da educação física.” (Sérgio)

A dinâmica do cotidiano das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre imprime um ritmo que faz transcender os espaços/tempos que são rigidamente previstos. A situação do professor de educação física “tapa-furo” se concretiza ao colaborar com os acontecimentos do dia-a-dia de urgências da escola. Em consequência o professor tem alterações em seu espaço/tempo na escola, e disso pode decorrer o movimento que Hargreaves (1992) denomina de flexibilidade no uso do tempo do professor para preparar suas atividades, e que prefira descansar agora e planejar depois. Sobre outra possibilidade de realizar o planejamento de ensino, os professores acabam

levando seu planejamento para ser realizado em casa, por não terem conseguido realizá-lo dentro da sua carga horária de trabalho docente.

“ O tempo não é suficiente na carga horária. Penso que nenhum professor deveria ter que usar o seu tempo em casa para planejar, preparar aula ou material, acho muito injusto. Quando eu iniciei eu dedicava muito tempo para isso, levava caderno para fazer em casa, preparava material, preparava as aulas...o que eu ia fazer...Só que com o tempo de experiência eu fui abdicando porque eu não achava justo, eu fui criando família, filhos e me propus a não sacrificar o meu tempo com a família, com o meu lazer em prol da Escola, tem um limite para isso.” (Marina)

Sobre os professores que não planejam em casa e defendem um tempo maior para planejar dentro da carga horária, Hargreaves (1995) sustenta que o aumento do tempo de preparação tem redundado em importantes melhorias na qualidade do trabalho dos professores, em geral, e de sua intervenção com os alunos, em particular. Considera importante porque pode reduzir o estresse e porque pode colaborar com a restauração de parte de sua vida privada, ao permitir dispor de mais tempo para dedicar a seus familiares, ao lazer e a si mesmos. Sustenta ainda, que esses dois aspectos juntos podem contribuir com a melhora da atitude dos professores nas aulas, enriquecendo também a qualidade das interações com seus alunos.

Ao mesmo tempo em que alguns professores de educação física participantes se manifestam contrários ao planejamento em casa e não o fazem, outros também são contrários a planejar em casa, mas assumem que levam material para casa por “opção” (Milton), ou ainda, por “necessidade”, (Clara). Mas há professores que defendem outra concepção. Vera afirma:

“ Eu tenho 20 horas e só planejo em casa. Eu tenho aqui na Escola 8 turmas, 16 períodos, é pesado. Eu tenho as equipes que jogam no final de semana, o que é fora da minha carga

horária. Tanto é que este final de semana tem festa junina, como tem bastante gente, eu estou fora, porque eu tenho ‘horas em haver’³⁴. Mas, por exemplo, no sábado passado eu estava aqui com eles para jogar com mais três escolas da Rede. Eu ligo, marco os jogos e eles vêm aqui. A minha profissão não é fora da minha vida, por isso eu incluo ela nisso. Por isso, quando a gente fala de lazer fora do trabalho, tem que cuidar para não compartimentar demais a vida, e ela não é compartimentada do tipo agora eu sou isso, e depois estou aquilo...a gente tem que pensar também de outro jeito.”

Foi pensando de outro jeito que uma das escolas rompeu com a organização do turno letivo dividido por períodos e adotou o sistema de módulos. O turno letivo era subdividido em cinco períodos de 50 minutos, e passou a ser de três módulos de 1 hora e 20 minutos cada. A justificativa para a escola adotar os módulos em detrimento dos períodos foi, segundo a Direção, para diminuir a dispersão dos alunos nos casos de faltas dos professores (que faltam muito, diz a Direção) e a circulação entre as aulas pelo pátio. Com a diminuição de cinco períodos para três módulos, a idéia é ter menor número de professores na Escola para atender as turmas.

Os professores de educação física dessa escola criticam o sistema de módulos adotado apenas pela diminuição de encontros semanais que algumas turmas sofreram com a disciplina educação física. Algumas turmas têm, apenas, um módulo por semana, o que, para a supervisão escolar, realmente é pouco, mas, a implantação é uma experiência sobre o tempo pedagógico e, segundo esse setor, podem haver alterações significativas a partir da avaliação do final de ano com a comunidade escolar.

Por outro lado, os professores de educação física dessa escola apontam contribuições da adoção dos módulos, chamando atenção para o tempo de

³⁴ A expressão horas em haver na fala da professora se refere às horas de trabalho a mais que realizou na escola, possibilitando a não-participação em algumas outras atividades desenvolvidas.

planejamento dentro da carga horária. Milton afirma que com o “novo sistema de módulos na escola todos têm tempo para planejar dentro da carga horária”, e se não o fazem não é por falta de tempo, mas porque “assumiram outras atividades durante o tempo existente” no sistema de módulos.

“ Na verdade nós tínhamos quase sempre dois períodos juntos, e isso totalizava 100 minutos. Agora nós temos um módulo de 80 minutos para planejar, ou seja, é menos tempo de aula. Melhorou muito, verdade seja dita. O uso do tempo melhorou muito e, até dá tempo para planejar de forma individual, cada um com a sua carga horária.” (Adriana)

O planejamento de ensino possível de ser realizado na organização do tempo pedagógico por módulos, no tempo em que os professores dispõem para o seu planejamento, pode causar o que Hargreaves (1995) denomina de individualização, o que coloca empecilhos para a prática coletiva de planejar. Hargreaves (1995: 146) afirma:

De concreto, o tempo de preparação concedido tem conseqüências potencialmente significativas para a cultura do individualismo dos professores e sua persistência. Um dos obstáculos para a eliminação do individualismo e o desenvolvimento de relações de trabalho mais cooperativas entre os professores que se menciona é sua escassez de tempo para reunir-se, planejar, ver os assuntos em comum, ajudar-se e discutir dentro da jornada escolar normal.

Essa escassez de tempo para reunir-se também é apontada pelos professores de educação física como uma das dificuldades de realizar um planejamento coletivamente. Essas dificuldades são tanto para reunir-se com professores da mesma área de conhecimento, quanto com os professores de outras disciplinas, mas da mesma turma ou ano-ciclo, ou seja, a questão levantada pelos professores é referente à falta de espaço e de tempo para a concretização do planejamento coletivo, como afirma Clara:

“ A gente não tem muito tempo. Nós temos uma reunião uma vez por semana e esse tempo é mal dividido em reunião administrativa e reunião pedagógica. Dificilmente eu conseguiria me encontrar com os professores do 2º e 3º ciclos, então eu teria que optar em que ciclo eu fico naquele dia. É muito complicado isto, pois eu recebia sempre o planejamento de um ano-ciclo pronto, eu não estava presente porque estava em outro grupo de professores e o que acontece é que tu sempre tens que te encaixar no planejamento que já está pronto.”

Em função da dificuldade de espaço para realizar um planejamento coletivo, os professores adotam estratégias que venham a suprir, ou que possibilitem a percepção de que estão resolvendo temporariamente as situações de falta de espaço. Para Gilberto, a “situação de corredor”, quando dois ou mais professores se “cruzam” e trocam intenções pensadas para desenvolver nas aulas é percebido como positivo. Já, Roberto diverge ao considerar que esta situação não pode ser encarada como algo dentro da normalidade da escola e da distribuição dos espaços e tempos de planejamento coletivo. Afirma, ainda, que é a “realidade”, o que está acontecendo nesse momento como uma necessidade, quando ele e outro colega se “cruzam”, “ no pátio, no corredor, na sala de professores”, mas ressalta que não pode ser chamado de planejamento coletivo quando as pessoas se encontram nos corredores da escola e falam por alguns minutos.

A organização do espaço/tempo para a realização do planejamento de ensino dos professores de educação física das escolas em que realizei este estudo pode ser considerada uma questão problemática e que suscita a reflexão. O trato com o tempo e os espaços nas escolas dessa Rede Municipal para planejamento vem sendo consumido por questões elevadas à condição de prioridades da gestão administrativa da escola. Tanto nas falas dos professores de educação física participantes deste estudo quanto nas observações realizadas há manifestações de desaprovação ao tempo utilizado nas reuniões

com questões de ordem administrativa em detrimento das pedagógicas e referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Pude observar, também, que durante as reuniões com todo coletivo de professores reunido, esse espaço se torna um momento especialmente propício para todos, equipe diretiva, supervisão/coordenação pedagógica e professores “desabafarem” sobre as dificuldades encontradas no cotidiano. As falas durante esses momentos em que há muita tensão pelo teor dos relatos, revela uma capacidade de escuta de todos a todos os problemas e dificuldades enfrentadas na escola. Um professor de outra área de conhecimento disse-me, durante uma destas reuniões, que compreende esses momentos como importantes individualmente, à medida que cada um fala de seus problemas para os outros, mas, afirmou que, coletivamente, não tem provocado mobilizações para a melhoria das condições de trabalho docente nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A adoção do sistema de módulos por uma das escolas parece ter contribuído, com o tempo, para planejar dentro da carga horária dos professores de educação física, o que pode contribuir para o redimensionamento do tempo e, com a extinção da “farsa escolar com o tempo pedagógico”³⁵(TAFFAREL et al, 1995). Contudo, torna-se imprescindível, na avaliação do sistema de módulos, (re)pensar o tempo para o planejamento coletivo, evitando práticas educativas isoladas e privilegiando a relação efetiva entre o planejamento de atividades coletivas e interdisciplinares.

Compreendo que a questão do tempo/espaço para o planejamento de ensino não pode ser resolvido com a adoção de resoluções isoladas e desconectadas do cotidiano escolar. É oportuno considerar que as inovações educativas podem possibilitar a construção de processos que venham a romper com os espaços/tempos rigidamente estabelecidos na escola, pois

³⁵ Em estudo sobre a organização do tempo pedagógico para a construção do conhecimento na educação física em sete Escolas da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco, as autoras apresentam neste artigo, proposições para o redimensionamento do tempo pedagógico após constatar o que denominaram de farsa sobre a situação escolar em que o “tempo é deliberadamente burlado, o trabalho instrucional é menosprezado e os alunos são alienados da sua tarefa de aprender” (p: 125).

aprendemos que há “um lugar para cada coisa e cada coisa (e pessoa?) tem seu lugar” (LOURO, 2002: 127), o que nos obriga, por estar fortemente internalizada, a manter a dinâmica escolar muitas vezes desvinculada dos sujeitos e do processo de ensino-aprendizagem comprometido com a ação social.

2.1.1.4 Proposta político-pedagógica e a perspectiva dos professores

Nessa categoria de análise apresento a percepção dos professores de educação física sobre a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, também, a perspectiva do planejamento de ensino. Sobre essa relação entre proposta político-pedagógica e planejamento de ensino, Gadotti (2001: 14) afirma:

(...)Planejar na perspectiva da Escola Cidadã significa fazê-lo em função de um projeto e projetar na perspectiva de uma visão de planejamento chamada de 'dialógica'. Por isso, o planejamento não pode ser dissociado da construção do projeto político-pedagógico.

Os professores de educação física participantes deste estudo manifestaram, durante as entrevistas e no decorrer das observações realizadas no trabalho de campo, dificuldades para compreender a proposta político-pedagógica implantada pela Rede Municipal de Ensino e, de forma conseqüente, planejar de acordo com as reestruturações curriculares adotadas. Essas dificuldades podem ser observadas por graus de tensionamentos maiores ou menores nas relações de cada uma das Escolas em que este estudo foi realizado, na própria comunidade escolar, entre o coletivo docente ou entre estes e a Secretaria de Educação.

Sobre a adoção dos ciclos de formação nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, segundo os professores participantes deste estudo, a tensão nas escolas se deve ao fato de alguns coletivos docentes terem sido mais resistentes à implantação. Um grande número de professores disse que na sua Escola houve resistência em relação à proposta de adoção dos ciclos e,

atribuiu à este processo a expressão de “imposição” dos ciclos nas escolas por parte da SMED.

“ Os ciclos foram impostos aqui na escola, e nós sofremos as conseqüências desta imposição. Até hoje estamos sofrendo porque a escola sempre teve posições políticas definidas. Esta riqueza eu considero muito positiva no nosso grupo. Mas, de repente, houve uma mudança de postura e a escola por ter sido resistente, eu acredito que tenha sido penalizada, porque muitas pessoas foram afastadas daqui, penso que houve um desmonte que nós precisamos resgatar...” (Paula)

Ao mesmo tempo em que manifestam esse posicionamento de resistência à implantação dos ciclos de formação, a maioria dos professores de educação física afirma que a proposta é boa e que poderia dar certo, mas enfatizam limites quanto à implantação.

“ A proposta é muito boa. Vejo uma proposta mais humana, mas, o que parece que faltou foi um período de transição, uma escola intermediária até chegar nessa escola por ciclos de formação. Foi uma mudança muito brusca, muito radical. Imagina sair de uma organização com sistema de séries e passar para um sistema que se pretende o oposto, para o outro lado...as pessoas estão muito perdidas ainda.” (Marina)

Sobre o processo de implantação dos ciclos de formação, Vasconcellos (2002: 142) alerta para cuidados necessários. O autor afirma que, durante a implantação dos ciclos de formação, o impacto mais profundo da proposta de ciclos foi no campo da prática pedagógica e suas repercussões curriculares e didáticas de ruptura com o sistema de séries. Enfatiza o cuidado com a urgência em democratizar a escola, extinguir a lógica classificatória e a exclusão da escola. Alerta, ainda, para que o processo de implantação não ocorra por “imposição autoritária”, o que suscitaria forte resistência do

professorado. Esse pensamento é corroborado por Padilha (2001), que ao analisar a implantação dos ciclos de formação em outras Redes Municipais de Ensino, além de Porto Alegre, afirma:

Consideramos a proposta ou o regime dos ciclos de formação o resultado de uma conquista histórica, que vem contribuir para uma educação de qualidade, em consequência, para o fim da exclusão social via reprovação ou evasão escolar. Mas o fim da exclusão não se dará se a adoção dessa proposta acontecer de forma autoritária, geralmente via decreto, sem a criação das condições favoráveis para que professores e professoras, pais e mães, alunas e alunos e demais segmentos escolares sejam formados para compreender, de forma crítica e participativa, o significado dos ciclos, os seus fundamentos, as suas vantagens e possíveis desvantagens. (p: 131)

Os professores comentam que, no início do processo de implantação dos ciclos de formação, houve, por parte da SMED, uma assessoria sobre o tema, mas que ela foi e continua sendo “insuficiente” (Roberto). Presenciei, em uma das escolas, uma reunião da comunidade escolar com a SMED (04/04/2002), solicitada pela direção para tratar da questão dos ciclos de formação. Essa mesma escola foi, segundo relato dos professores, uma das mais resistentes à implantação dos ciclos da zona norte de Porto Alegre. O diálogo, nessa reunião, entre a Secretaria e o coletivo docente somente não foi mais tensa porque a reunião com a comunidade (pais e alunos) foi mais complicada, pois não avançou na compreensão dos ciclos e revelou as dificuldades de tratar a temática com aquela comunidade escolar.

Para Roberto, professor de educação física presente e atuante nos questionamentos dessa reunião,

“ A SMED está muito distante das escolas, não dá conta de atender a todas e fica assim, cada uma faz como pode, como dá! É necessária uma reformulação. Estou vendo professores, pais e alunos estressados, a coisa não anda, há insatisfação generalizada com a educação porque ela não atende as expectativas das pessoas. Olha, a proposta dos ciclos é ótima, como forma de provocar, mas tem que fazer uma reunião

destas a cada 15 dias, a SMED tem que mostrar disposição para conversar e não para brigar...” (Roberto)

O pensamento de Roberto sobre os ciclos como uma forma de “provocar”, é interessante. Poderíamos pensar os ciclos de formação a partir dessa perspectiva provocadora, como um tensionamento nas práticas pedagógicas e nos professores e suas estruturas, considerando o conflito com o currículo organizado por ciclos. Os professores de educação física acostumados com a seriação, perceberam-se diante da dificuldade de lidar com o novo, que representa um tensionamento entre o conhecimento para trabalhar com séries e a reestruturação pessoal para trabalhar com os ciclos de formação.

Esse pensamento é corroborado por Arroyo (2000:12), quando comenta sobre a Proposta da Escola Plural em Belo Horizonte, que adotou os ciclos de formação. Para esse autor, a proposta adotada mexia com tempos, espaços, estruturas, séries e rituais dos professores nas escolas, mas, sobretudo, mexia com os próprios professores, que vão reencontrando e assumindo sua prática educativa com as reestruturações curriculares.

Para alguns professores de educação física participantes do estudo, os ciclos de formação não provocaram alterações significativas na sua prática educativa. Para Luciane, “somente mudaram os nomes das coisas”, e afirma que para ela e seus colegas da educação física, na escola continua tudo igual. Roberto, seu colega na escola concorda com esse pensamento, afirmando que não mudou nada no seu trabalho com a troca das séries por ciclos porque o “aluno não mudou”. Já, para Milton, até hoje diz não saber como funciona educação física em uma escola que adotou os ciclos de formação.

“ O que eu falo a respeito dos ciclos é mais em relação aos outros colegas que trabalham com as outras disciplinas, que tiveram que modificar conteúdos, formas de atender as demandas. Nós [professores de educação física] não. Não tivemos que mudar nada. Talvez por isso que a própria

mantenedora nunca tenha se preocupado em escrever uma linha a respeito de como deveria ser ou de que visão eles têm de educação física na escola operando com ciclos de formação.” (Milton)

A educação física nas escolas observadas não parece ser diferente da educação física de escolas seriadas, pois, apresenta o mesmo conteúdo predominantemente vinculado aos esportes coletivos, fragmentado e desconectado de uma possível inter-relação com um conhecimento comum entre diferentes disciplinas. Sobre as observações feitas pelos professores de que não há publicações da SMED abordando a temática da educação física e os ciclos de formação, a Coordenação Pedagógica (COOPED) dessa Secretaria justifica-se dizendo que não há preocupação com áreas em específico, mas, de forma geral, ela existe quanto à compreensão e execução da Proposta Político-Pedagógica pelas escolas.

Coletivo de Autores (1992) apresenta uma proposta de Ciclos de Escolarização e o lugar da educação física neste processo. Essa proposta foi adotada pela Secretaria de Educação de Pernambuco, em 1987. Para os autores, essa proposta de educação física escolar deve romper com aquela que tem contribuído historicamente para a “defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (p:36). Os autores apresentam, também, o conhecimento de que trata a educação física, o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento e dos procedimentos didático-metodológicos para ensiná-los, sendo de valiosa contribuição para a reflexão e (re)elaboração da educação física escolar e, uma das poucas referências sobre ciclos e educação física.

Ainda sobre os ciclos de formação e a educação física, constata-se que há poucos estudos que forneçam informações sobre a temática na área de conhecimento. Talvez, também por isso, os professores participantes do estudo tenham feito essas considerações, em função da limitação teórica dos estudos que possibilitem compreender os ciclos de formação. Durante o trabalho de campo, Helena comentou que a graduação também não aborda a questão dos

ciclos de formação, sendo um “privilégio” dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino, descobrir, na prática cotidiana, como funciona.

“ Eu vejo primeiro como um desafio para os professores de educação física esta proposta dos ciclos. Porque tu esquece aquelas coisas do conteúdo que vem de anos da escola seriada e que é uma proposta inclusiva. Então tu trabalha mais com a socialização dos alunos. É um desafio porque nós temos nossa formação toda baseada nos conteúdos, agora tem que trabalhar com complexos temáticos, que surgem nas entrevistas da pesquisa sócio-antropológica. Então tu vai trabalhar com a vivência dos alunos, do que eles trazem da comunidade, são os conteúdos, mas dentro da perspectiva do aluno.” (Clara)

Outra limitação apontada pelos professores de educação física participantes deste estudo em relação à proposta de ciclos de formação diz respeito à adoção dos complexos temáticos e ao trabalho específico nessa área de conhecimento. Para Marcela, a proposta de trabalhar com complexos é muito boa, mas ressalta que se sentiu muito “perdida” com a elaboração dos conceitos extraídos das falas da pesquisa sócio-antropológica e que objetivam o trabalho com a realidade do aluno. Considera, ainda, que faltaram informações complementares por parte da SMED no sentido de “concretização” da proposta, expressa nas leituras encaminhadas, como a que segue:

O termo ‘Complexo Temático’ sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para ‘assuntos ou relações profundas’ que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Eis porque torna-se necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. O Complexo Temático só pode ser entendido na relação ‘indivíduo-realidade contextual’. (SMED, 1999: 21)

Os professores de educação física divergem sobre o trabalho com complexos temáticos. Alguns dos professores disseram que a proposta aproxima mais da realidade dos alunos e de uma educação popular, mas reconhecem que romper com a estrutura de séries/conteúdos de anos não é tarefa simples. É preciso mais tempo e dedicação e “ajustes” (Marina/Paula/Maria/Clara) em relação à prática educativa. Já, para outros professores, os complexos não contribuem para a proposta dos ciclos, diz Sérgio:

“ Quem trabalha numa comunidade há um bom tempo não precisa de complexo temático para definir rumos que as crianças necessitam. O dia-a-dia é melhor do que qualquer pesquisa em que tu vai entrar na casa das pessoas. Só vale a visita na comunidade, vale a integração entre escola e comunidade. As perguntas são respondidas politicamente corretas, porque tu não consegue ‘tirar uma febre’³⁶. Eu acho que é acima de tudo uma invasão de privacidade, e são respostas que a gente quer ouvir. Do jeito que esses complexos temáticos estão sendo conduzidos, com esses ciclos que estão aí, é mais ‘coisa para inglês ver’.”

A fala de Sérgio sobre os complexos temáticos possibilita uma visão das dificuldades de implantação do sistema. Observei no contato com professores de diferentes disciplinas nas Escolas, que havia um grande número que manifestava posição contrária aos complexos temáticos e, afirmava que não trabalhava com os conceitos porque considerava muito “complicado.” Para os professores de educação física das escolas em que realizei o estudo, esta manifestação de não realizar o complexo temático podia ser percebida no planejamento de ensino e nos planos realizados ao longo do ano e entregues à supervisão/coordenação, neles os professores de educação física tentavam se “encaixar” escrevendo as atividades que a supervisão/coordenação gostaria de ler, enquanto que na prática, desenvolviam atividades outras. A prática de fazer planos somente para entregar (VASCONCELLOS, 1995) poderia expressar,

neste caso, uma “posição dicotômica” (DELACOSTE, 1997) do professor com relação ao processo de planejamento e a execução do que está no plano.

Os complexos temáticos adotados pela SMED de Porto Alegre têm como referencial a proposta de “temas geradores” de Freire (1980), e o sistema de “complexos” proposto por Pistrak (2000). Ambos os autores e propostas procuram a construção do processo educativo pela compreensão da realidade dos alunos. A adoção do sistema de complexos supõe um planejamento do tipo coletivo, como afirma Krug (2001: 18):

O planejamento atende a proposição de atividades que envolvam os momentos de estudo da realidade, busca de conhecimentos sistematizados e retorno para a comunidade das sínteses propostas a partir das descobertas construídas coletivamente pelos estudantes. Essa forma de planejar coletivamente é chamada na Rede Municipal de Ensino de Complexo Temático e tem como referencial o planejamento do ensino por ‘Complexos’ proposto por Pistrak (...)

Os professores de educação física participantes deste estudo pontuam limitações à concretização de um planejamento coletivo nas Escolas da Rede Municipal. Consideram, como limitações, a ausência de espaços/tempos para os encontros entre os professores, tanto da área de conhecimento da educação física, quanto com das demais áreas de conhecimento, a resistência à proposta dos complexos temáticos e a falta de interesse/disposição por parte dos professores. Sobre essa falta de interesse, por parte dos professores, em trabalhar em conjunto, Perrenoud (2001-b: 187) sublinha:

Nas escolas cheias de professores que não têm vontade ou que têm medo de trabalhar em conjunto, quando as equipes existem apenas no papel, a estrutura permite colocar o vinho velho em um odre novo, salvaguardando as aparências, apresentando alguns sinais exteriores de renovação e de cooperação. Melhor que jogar pedras nos professores tentados por essa regressão seria reconhecer que o trabalho em equipe é extremamente difícil e também que negociar e dar vida a um projeto escolar são desafios para as organizações escolares.

³⁶ Avaliar o grau que algum processo (orgânico) atinge.

As dificuldades de realização de um planejamento coletivo residem, principalmente, na superação das dificuldades que os professores têm em aderir a inovações. No caso específico do planejamento coletivo, trata-se de um novo tipo de planejamento de ensino, em que o diálogo e a capacidade de escuta (MOLINA NETO e MOLINA, 2002) são fundamentais para a elaboração do que se pretende ao longo do processo educativo, reconhecendo a divisão de tarefas e saberes de forma horizontal (GANDIN, 1999: 36), o que se contrapõe ao planejamento individual e isolado.

O desafio de concretização da proposta dos complexos temáticos e de um planejamento coletivo traz consigo a necessidade de combater a fragmentação do saber, no currículo, através da possibilidade de interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade se impõe no trabalho por complexos temáticos como forma de compreender, de modificar o mundo e de buscar o restabelecimento da unidade perdida do saber (GORODICHT e SOUZA, 1999: 81).

“ Eu tenho dúvidas e até um posicionamento meio cético com relação a isso. Esta interdisciplinaridade que o pessoal fala de juntar matemática com educação física...Eu não sei não...Ou eu não aprendi bem sobre esta tal de interdisciplinaridade ou é algo utópico, que não tem condições de aplicação na prática, porque eu acredito que ninguém sabe direito como ela é. E se ninguém sabe, como é vai fazer na prática? Mas eu acredito que seja uma boa proposta, eu é que não sei como fazer, não tenho conhecimentos para aplicar. Está faltando isso. Nos falam bastante, mas falta nos explicarem melhor o que querem, o que é realmente, como é...Porque eu acredito que não seja assim como a gente tenta fazer.” (Roberto)

A questão da interdisciplinaridade para os professores de educação física participantes é motivo de incompreensão geral. Os professores acreditam que a proposta seja boa, mas consideram a falta de informação sobre a prática

e a necessidade de planejamento coletivo (Paula) indispensáveis, para que funcione. Para Milton, a interdisciplinaridade não acontece de fato porque “cada professor trabalha no seu ‘gueto’, na sua área.”

“ Não é por decreto que se faz interdisciplinaridade. Já houveram várias tentativas aqui na Escola e nenhuma deu certo...Não se compreende direito o que é realmente fazer interdisciplinaridade com uma ou mais disciplinas trabalhando juntas e as relações de conhecimento e o significado dele para os alunos.” (Milton)

Para Japiassu (1994: 49), o trabalho interdisciplinar propriamente dito supõe uma interação das disciplinas, uma interpenetração das idéias, conceitos, epistemologia, metodologia e dos procedimentos de cada uma. A proposta da SMED contempla uma concepção de conhecimento interdisciplinar que possibilite uma relação significativa entre “currículo, conteúdos e realidade”(SMED, 1999: 35). Sobre essa atitude interdisciplinar, afirma, ainda:

O que se pretende em uma atitude interdisciplinar não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas impedir que se estabeleça a supremacia de uma determinada ciência, em detrimento de outras igualmente importantes. Convém ressaltar que as contribuições e trocas vão além de integração dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, o que implica reorganização curricular. (p: 35)

O trabalho de campo possibilitou perceber a concretização de alguns trabalhos de integração das disciplinas, mas não o de interdisciplinaridade. Roberto afirmou, em sua fala anterior, a dificuldade de “juntar” a educação física com outra disciplina. Esse juntar significa dividir tarefas entre os professores de duas ou mais disciplinas no esforço de integração das disciplinas e não dos conhecimentos e saberes. As situações de integração são limitadas ao conteúdo de interesse às áreas de conhecimento, do tipo educação física e biologia, quando a biologia ficava com a parte de “sala de aula” e a educação física com a parte prática, do simples desenvolvimento da aptidão física.

Nesses casos, o planejamento conjunto de atividades e a divisão de tarefas também é confundido com a interdisciplinaridade. Os professores de diferentes disciplinas sentam-se juntos para discutir onde cada um pode desenvolver determinada temática, e cada um planeja as atividades que vai desenvolver na área de conhecimento correspondente de forma individual, ou seja, não ocorre o planejamento coletivo e nem a interpenetração das disciplinas. O que ocorre, de fato, é um encontro de professores de diferentes disciplinas no mesmo espaço/tempo para planejar as atividades que pretendem desenvolver sobre um tema comum, mas de forma isolada e individual.

“ Sobre as Olimpíadas no ano de 2000, por exemplo, a gente tentava fazer um trabalho mais ou menos assim: cada um no seu espaço e no seu horário. Mas eu não considero que isso seja um trabalho interdisciplinar. A questão da divisão dos períodos, por exemplo, ainda atrapalha bastante e a falta de interesse dos professores. Tem aquela coisa de não saber fazer também. Eu acredito que as duas coisas caminham juntas e que esse é um dos maiores problemas. Todos os trabalhos que foram feitos na Escola com a educação física foram assim: um professor está trabalhando uma coisa, vem pedir ajuda e quem sabe a gente mescla alguma coisa neste sentido. Então é assim, português lá na aula de português e a gente aqui na aula de educação física.” (Rosane)

Para Maria, a palavra interdisciplinaridade “assusta”, porque os professores não compreendem o seu significado e nem como funciona na prática. Para Vera não acontece porque os professores das outras disciplinas não se preocupam em “escutar” os alunos, principalmente os alunos das turmas de progressão que “exigem um trabalho diferenciado.”

Sobre a afirmação de que as turmas de progressão exigem um trabalho diferenciado, concordam Helena, Marina, Marcela e Maria, todas professoras de turmas de progressão. Essas turmas têm o mesmo funcionamento geral das

turmas de ano ciclo em horário de trabalho, número de professores, formas de avaliação e atendimentos de apoio em relação aos diferentes setores da escola. Porém, em termos de planejamento de ensino as turmas de progressão exigem que seja observado o fato de se constituírem um grupo de alunos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade (SMED, 1999: 12), necessitando de atividades mais complexas para que consigam avançar para o ano-ciclo de seus pares de idade.

O que acontece, de fato, com as turmas de progressão, segundo Maria é que a aula acaba tendo a necessidade de ser “flexível por não conseguir seguir um planejamento ‘à risca’³⁷.” Os professores também criticam o número de alunos nas turmas de progressão, o que dificulta o planejamento de ensino diferenciado das turmas regulares e a falta de interesse dos alunos com as atividades e o processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores sublinham, ainda, que desistiram de realizar planejamento de ensino para as turmas de progressão, conforme afirma Milton:

“ (...) Eles não têm predisposição para trabalhar outro desporto que não seja o futebol. Eu já fiz várias tentativas e não tive sucesso. Se eu tento, eles se dispersam e fogem, outros nem vêm mais à aula. Então eu me obriguei a trabalhar o futebol, com maior freqüência e é só o que eu estou trabalhando.”
(Milton)

Para Helena, as turmas de progressão teoricamente teriam o mesmo planejamento de ensino que as turmas regulares do ano-ciclo, mas o que acontece é que na “cabeça das crianças e da comunidade soa como reprovação.” E com esse entendimento de reprovação, para Helena, os alunos mudam radicalmente as suas atitudes na Escola, criando dificuldades no trabalho cotidiano dos professores.

³⁷ Conforme o planejado.

“ Eu não acho tranquilo este trabalho. Até se criou oportunidade para muitos alunos que estariam fora da Escola de estarem dentro, é a inclusão, que é uma coisa boa. Mas eu penso que a gente não está preparado para trabalhar com esses alunos. São alunos com problemas que nós temos que aceitar dentro da Escola sem saber como lidar com eles...”
(Gilberto)

Para Rodrigues (1999), o trabalho docente nas turmas de progressão exige novas competências dos professores. Para a autora, os professores devem conseguir compatibilizar os interesses próprios da faixa etária aos conhecimentos escolares/formais bastante incipientes, e tal “desafio” demanda a criação de recursos pedagógicos específicos para o atendimento a esses grupos de alunos. Ressalto, entre outras considerações de Rodrigues, a necessidade de que os professores itinerantes/volantes³⁸ atuem conjuntamente com os professores referência de forma sistemática e freqüente. Durante o trabalho de campo não percebi em nenhum momento este auxílio ao professor com as turmas de progressão. Pelo contrário, algumas Escolas tiveram deficiência do número de professores para atender a todas as turmas, regulares ou de progressão, principalmente no início do ano de 2002.

A comunicação e as informações deficientes da SMED, em relação às escolas e aos professores, tornou-se uma queixa constante, incluindo as expressões “desamparo” e “isoladas(os).” Os professores de educação física, por exemplo, falaram que o trabalho docente não sofreu alterações com a falta de informações sobre a Escola Cidadã e Cidade Educadora. Pensavam ser uma troca de proposta político-pedagógica, mas, depois, no Fórum Permanente dos Professores de Educação Física souberam que se complementam em termos de relações, a Escola Cidadã com todos os espaços

³⁸ O professor itinerante/volante compõe o coletivo docente dos três ciclos de formação da SMED. No caso específico do 2º e do 3º ciclos este profissional é visto como generalista, e desta forma, dá suporte ao trabalho do professor referência inclusive entrando junto nas atividades planejadas e/ou solicitado pelo professor referência. Na Proposta da SMED há no 2º ciclo um professor volante para cada quatro turmas e, no 3º ciclo, um volante para cada cinco turmas. No cotidiano das Escolas Municipais desta Rede o volante acaba por atuar em sala de aula para suprir a deficiência de professores no quadro das Escolas, pelas biometrias (atestados médicos), e professores ausentes por motivos diversos.

da Cidade Educadora. Nas escolas, não presenciei momentos em que fossem oferecidas informações sobre esse tema.

Outro ponto que ilustra a falta de informação e que causou surpresa nos coletivos de professores de educação física das escolas em que realizei o estudo foi o “abandono” do trabalho com complexos temáticos. No mês de junho de 2002, a SMED afirmou que as escolas estavam liberadas para optar pelo trabalho com complexos temáticos ou não, fato que os professores de educação física ficaram sabendo por outras fontes de informações que não a SMED ou pelas próprias escolas, e amplamente noticiados como o “fim dos complexos temáticos”³⁹. Ainda sobre a dificuldade de comunicação/informação, os coletivos docentes afirmaram desconhecer que havia acontecido a saída da Assessora Pedagógica da SMED, no início do ano de 2002, e lamentaram o fato, pois, como afirma Milton, “era reconhecida pela capacidade de contribuir com o diálogo.”

O conhecimento superficial sobre a Proposta Político-Pedagógica, mais especificamente sobre as reestruturações curriculares implantadas pela SMED, poderia ser considerado como uma limitação à consecução do planejamento de ensino coletivo dos professores de educação física dessa Rede Municipal. A insuficiência de informações sobre as reestruturações é considerada, pelos professores de educação física, a responsável maior pelas dificuldades em relação à Proposta e, também, do planejamento coletivo. Os professores de educação física pontuam, como consequência da falta de compreensão da proposta, o desinteresse dos coletivos docentes em aderir a inovações curriculares que exijam alterações significativas nas práticas educativas constituídas e internalizadas, e as dificuldades impostas para dialogar, marcadas por posicionamentos contrários ao que é proposto.

Dessa forma, a Proposta Político-Pedagógica que deveria ser “norteadora” (Gandin, 1999) do planejamento de ensino dos professores de

³⁹ No Jornal Zero hora de 15 de julho de 2002, na página 5 do caderno ZH Escola, o Secretário de Educação do Município de Porto Alegre afirma que “como os professores não dominavam a idéia tampouco tinham preparo para promover as pesquisas antropológicas”, os complexos somente existiam na teoria.

educação física, pode representar a distância que existe entre o que se pretende alcançar e concretizar e a prática educativa cotidiana nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Perrenoud (2001-b: 183), discorrendo sobre essas reestruturações curriculares - os ciclos - que exigem cooperação profissional para que aconteça, de fato, nas escolas, que muitos professores podem permanecer “isolados ou fechados” por não conseguirem se integrar ao processo e ao trabalho coletivo. O planejamento de ensino coletivo indispensável para a concretização da Proposta Político-Pedagógica poderia suscitar, nos professores com dificuldades de compreensão do que está sendo proposto, o isolamento e o retorno ao planejamento individual e descontextualizado.

Ao longo dessa categoria de análise tratei de apresentar a discussão em torno das argumentações e considerações dos professores manifestaram sobre o planejamento de ensino, extraídas das falas das entrevistas e observações realizadas durante o trabalho de campo. A abordagem das dificuldades enfrentadas com a Proposta Político-Pedagógica adotada pela SMED de Porto Alegre, em relação aos ciclos de formação, complexos temáticos, interdisciplinaridade e as turmas de progressão poderiam ter sido mais especificamente aprofundadas se este fosse o objetivo do estudo. Porém, a delimitação em torno do problema proposto nesta investigação foi realizada com a intenção de responder as questões de pesquisa. Assumo, portanto, essa limitação do estudo.

2.1.1.5 Contexto singular das escolas

O trabalho de campo, ao mesmo tempo em que permitiu conhecer as escolas, colocando uma lente de aumento na dinâmica das relações que constituem o dia-a-dia dos professores de educação física, possibilitou, através dos instrumentos de coleta, a reconstrução das ações e interações dos professores participantes, segundo seus pontos de vista sobre o contexto e o cotidiano das quatro escolas.

Nessa categoria de análise foram muito importantes os registros das observações realizadas nas escolas. A reconstrução do cenário e das falas do cotidiano foram registrados nos diários de campo, compondo e recompondo os acontecimentos de cada uma das quatro escolas deste estudo. A rotina dos professores de educação física, em cada uma das escolas apresenta, de forma geral, tanto aspectos de semelhança entre elas quanto suas singularidades. As semelhanças podem ser atribuídas às dificuldades encontradas nas escolas, as quais afetam direta ou indiretamente o planejamento de ensino e a particularidade, em relação ao grau de intensidade dos acontecimentos em uma escola mais do que em outras.

Os professores de educação física participantes deste estudo disseram-me que o contexto das escolas é um dos elementos que afetam o planejamento de ensino. Destacam situações cotidianas em cada uma das escolas municipais, que estariam contribuindo para dificultar a realização e execução do planejamento de ensino, e realizar uma prática educativa comprometida e coerente com os Princípios da Escola Cidadã.

A entrada nas Escolas da Rede Municipal é marcada por grande expectativa dos professores de educação física com relação ao trabalho docente a ser realizado, que, aos poucos, vai cedendo espaço ao “choque com a realidade” (Clara). A realidade, neste caso, é referente tanto às condições sócioeconômicas das comunidades, quanto as físicas e materiais das escolas. As Escolas da Rede Municipal estão localizadas, em sua grande maioria, em comunidades de condições sócioeconômicas baixas e que se encontram em risco de exclusão social, enfrentando diariamente problemas de desemprego, subemprego, condições precárias de habitação e, em algumas dessas comunidades, há reduzidos espaços de lazer e prática de esportes.

Alguns professores de educação física sublinham que o início das suas carreiras docentes foi em locais afastados de onde residiam, não raramente em outros municípios da Grande Porto Alegre, e com comunidades de condições sócioeconômicas semelhantes às de Porto Alegre. Sérgio diz que “sempre se saiu muito bem nessas comunidades com estas características,” e que isto

provavelmente tenha contribuído para a diminuição do impacto com a realidade. Já, para Marina, que fala ter chegado com “muita disposição e boa vontade” na Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o sentimento é outro:

“ Eu acabei tendo uma surpresa muito além do que eu imaginava, do que fosse esse ambiente e isso me marcou...Por mais que eu soubesse que eram Escolas de periferia e, diferentes do interior e de outras escolas em que eu estive, mesmo com alunos problemas...Mas como aqui eu nunca tinha visto com esta gravidade, com este nível de violência, falta de limites, agressividade. O meu primeiro ano foi um ano de crise.”
(Marina)

A grande maioria dos professores participantes deste estudo destacam a relação complicada com os alunos que têm freqüentado as Escolas desta Rede Municipal. Para Carlos, cada escola deve ser considerada de forma particular, o que permitiria identificar o que é próprio da comunidade em que ela se insere.

“ (...) Cada escola é uma realidade. Esta escola é considerada padrão no Município, então ela tem uma realidade, já que os alunos apresentam um tipo em particular de comportamento em virtude do desenvolvimento do próprio bairro, que já tem um desenvolvimento maior do que as escolas que estão localizadas em vilas mais recentes. O planejamento então, fica mais, digamos, apurado, mais global. Eu tenho a impressão que em uma vila mais recente, em que os alunos têm mais dificuldades em todos os sentidos, econômicas, sociais e culturais e, até mesmo de saneamento, de infra-estrutura e até mesmo de escolaridade, seja mais difícil para os professores de educação física realizar um planejamento melhor. São muitas as variáveis que interferem no planejamento nestas condições.” (Carlos)

As quatro escolas apresentaram problemas envolvendo o trabalho docente e as atitudes dos alunos, durante o período em que realizei o trabalho de campo. Em uma das escolas estava prevista uma reunião de planejamento em um Sábado, adiada para apresentação do Projeto Coruja⁴⁰ desenvolvido pela SMED, atendendo solicitação da direção da escola. A orientação da Secretaria foi a de repensar a ação docente com crianças e adolescentes em situação de risco e, como trabalho preventivo, evitar a exclusão/evasão de alunos, reinserindo-os na comunidade escolar.

Esse movimento adotado pela SMED para evitar a exclusão/evasão e reinserir os alunos nas escolas, provoca divergência entre os coletivos docentes e a Secretaria. O argumento dos professores é de que não estão preparados para atender alguns grupos específicos de alunos. Essa situação é enfatizada por Carlos:

“ O ano passado [2001] o município adotou uma medida que, à primeira vista, é uma medida fundamental para a sociedade, ou seja, colocar todos os meninos que estão na rua, dentro da Escola. Só que eu vejo isso de uma forma muito prejudicial, porque houve uma mistura de meninos sem condições, sem o menor preparo e violentos, inclusive em termos de disciplina, agressivos, meninos que eram inclusive assaltantes à mão armada, que vieram para dentro da escola, foram jogados aqui...Isto tornou o nosso trabalho nulo praticamente em algumas turmas. A dificuldade dos professores foi imensa e com isso se levou muitos alunos bons a participar desse tipo de atitude. Atitudes desrespeitosas com os professores na sala de aula, no pátio.

⁴⁰ O Projeto Coruja é uma proposta para atender sete Escolas situadas em regiões cujos indicadores sociais apontam altos índices de exclusão, origem de um grande número de crianças e adolescentes que circulam pelas ruas de Porto Alegre, e que acabavam sendo recolhidas à Escola Municipal Porto Alegre, que visa atender crianças e adolescentes em estado de risco. Foi realizada uma pesquisa para identificar a origem das crianças acolhidas pela Escola Porto Alegre e a Vila onde a Escola que realizei o estudo é apontada como uma das que necessitam atendimento.

Esses meninos não tinham muita vontade para a prática de esportes, porque o interesse deles já era outro... Nós tínhamos verdadeiras gangues dentro da escola, e isso não foi nada bom para a escola. O que seria bom para a sociedade, e é, foi prejudicial para a escola, e nós professores não conseguimos trabalhar com esses alunos, porque realmente era impossível..." (Carlos)

A presença desses alunos a que se refere Carlos, na escola, provocou reuniões com diversos setores na tentativa de encontrar soluções sobre as situações mais complicadas. Em determinado momento, Milton comentou que recolocar os alunos com essas dificuldades na Escola e não atender os professores com orientações sobre, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), dificultava muito o trabalho docente na Escola, porque ele se "tornou imprevisível, portanto sem planejamento" (25/04/2002).

Para Rodrigues et al. (2002), as escolas não sabem ainda como trabalhar adequadamente com esta população e não dá para minimizar a dificuldade de tal tarefa. As autoras dizem que alguns indicadores apontam para a necessidade de a escola permitir-se um movimento de "estranhamento" e de "desnaturalização" do que parece familiar para o enfrentamento de tais situações, pois acreditam que existam diversos elementos envolvidos na dinâmica das relações pedagógicas e disciplinares não percebidos pela escola. Ressaltam, também, que é necessário atentar para os motivos que vêm levando crianças e jovens a procurar a instituição escolar para que, a partir daí, seja possível "corresponder às suas expectativas ou mesmo questioná-las".

A possibilidade de realizar a pesquisa sócioantropológica com as comunidades permitiu que os professores aproximassem o olhar para o cotidiano dessas. Para muitos professores, instrumentos como as entrevistas realizadas com a comunidade foram valiosos para conhecer e compreender as famílias dos alunos e, desta forma, melhorar o diálogo nas aulas e na escola em geral. Contudo, alguns professores afirmam que as comunidades sofrem mudanças constantes, gente que chega e se integra ao contexto, é um

ambiente “mutante” como afirma Sérgio, que pode ser percebido também na escola. A aula de educação física é considerada um espaço privilegiado para o diálogo com os alunos e para poder compreender um pouco da dinâmica da comunidade e das relações sociais desta com a Escola.

“ (...) São turmas que te exigem muito. É uma comunidade carente e, eles te trazem problemas; não é uma aula que flui com harmonia total, tu está sempre ali, atuando. E às vezes te entristece quando uma criança te traz um problema. E é na educação física que ele te traz as coisas, que ele fala. Tu pega aquele aluno que bate em todo mundo, que briga, aí tu pega ele no canto para ouvir a história dele e tu chora junto...é um desgaste que tu tem...E a educação física é uma disciplina que te possibilita isso, pelo espaço físico, pela descontração. Às vezes eu sonho com situações de alunos, tu acaba internalizando, só quem está aqui trabalhando com esta comunidade para saber...” (Sérgio)

Essa atenção dedicada ao aluno no espaço da aula de educação física também é uma estratégia adotada pelos professores para amenizar o desgaste com situações difíceis e compreensão através do diálogo. O cotidiano escolar na visão dos professores, está exigindo que sejam assumidas funções cada vez mais diversificadas, como comenta Paula:

“ (...) A educação física hoje em dia mudou totalmente a característica. Hoje em dia tu tem que se preocupar muito mais com o lado psicológico da criança, tem que dar mais aquela estrutura que muitas vezes eles não tem em casa, é todo aquele lado social que tu tem que te preocupar. Muitas vezes tu deixa de ensinar um desporto para tu ensinar ele como se portar como cidadão, como ele enfrentar aqueles problemas que são difíceis na vida dele...eles são muito carentes...” (Paula)

Para Candau (2000: 14), a escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes “– científico, social, escolar, etc. – e linguagens”. Os professores de educação física estão sendo “chamados” a atender novas exigências na reinvenção da escola (FREIRE, 2000), e articular as competências adquiridas até então com o cotidiano dinâmico das relações sociais na escola na perspectiva do diálogo e do entendimento.

A participação das comunidades nas escolas ainda é pequena em relação à expectativa de sua contribuição para o processo educativo. Uma supervisora comentou que a participação da comunidade, em uma das escolas deveria ser mais significativa, pois ainda não é nem qualitativa e nem quantitativa. Afirma, ainda, que os pais aprovam tudo o que lhes é proposto e que em outras escolas da Rede Municipal de Ensino a participação é decisiva, com toda a comunidade dentro da escola para participar. Esses envolvimento das comunidades na escola, no sentido de participação nas decisões, torna-se um momento significativo para o exercício da cidadania e do diálogo, conforme o pensamento de Freire (1980: 89), de encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para designá-lo, o que contribuiria significativamente para a reflexão das questões entre as comunidades e a escola.

Os professores de educação física destacam, também, outros fatores do cotidiano das escolas que afetam o planejamento de ensino. Com exceção de uma das escolas que tem ginásio, os professores das outras três afirmam que o seu planejamento de ensino é afetado pelas condições climáticas, já que não há espaços cobertos próprios para as atividades de educação física, e que são obrigados a improvisar no espaço disponível, normalmente a sala de aula. As atividades desenvolvidas nos dias de chuva ou intenso calor seguem a perspectiva de lazer com os alunos. Para Luciane, é nesses dias que o professor de educação física “faz o que pode com o que tem.”

“ (...) Uma coisa é tu trabalhar lendo o que está no papel, e outra coisa é tu aplicar o que está neste papel na prática, com

o que acontece naquele contexto social, porque o papel pode mostrar um contexto totalmente diferenciado, totalmente divergente do que aquilo que tu está tentando implantar ali naquela escola, naquele momento, com aqueles alunos e com estes materiais e condições. Então, eu acredito que a gente faz o melhor que a gente pode.” (Luciane)

Para Marina, essa mesma perspectiva de fazer o possível no planejamento de ensino pode ser entendida também de outra forma.

“Todos os professores chegam com o planejamento para a sua aula e poucos conseguem viabilizar aquilo tudo que planejaram. Agora, esse fazer o possível acredito que não pode ser colocado assim como algo do tipo vou fazer somente isso porque é isso que dá. Esse possível tem que ser assim, tu tem que ter uma proposta e realizar a cada dia o que for possível. Os acontecimentos podem modificar o que tu planejaste. A gente não pode ficar apegado a esses problemas que existem na sala de aula, porque isso tem diariamente, e vai ter por muito tempo...” (Marina)

São acontecimentos como esse, nas escolas, que corroboram com o pensamento de Marina. Em uma das muitas aulas que observei, os acontecimentos interferiram na ação do professor. Foram vários incidentes que dificultaram a prática educativa - alunos pulando da rua para dentro da quadra da escola, três brigas entre os alunos daquela turma de educação física, alunos de outras turmas dispersos pelo pátio. Alunos soltos pelo pátio sem professores foi comum nas escolas, e essas situações eram causadas por falta de professores no quadro da escola, professores que faltavam, professores que soltavam seus alunos antes do horário previsto. Esses fatos acabam provocando a percepção de que nas aulas de educação física de algumas escolas nunca se saiba, ao certo, quando começa uma aula e termina outra, porque os alunos circulam pelo pátio e dentro dos espaços de aula.

“ (...) Tu tem situações com muitos alunos e pouco espaço. Daí tu tira uma turma e bota outra, teus colegas soltam antes do sinal e os alunos vêm para o pátio. Tem pouco material, mas tu tem que criar algumas coisas até para sobreviver na escola. Existem colegas que não assumem nada além daquilo que deveriam teoricamente assumir. Se não tem estrutura para dar aula, então não dá. Eu tenho um planejamento mais aberto, mais flexível, com objetivos mais amplos. Agora, tu está no pátio somente com a turma, tudo dando certo conforme o planejado, simplesmente entra outra turma e acabou a aula.”
(Roberto)

Para Xavier et al. (2002), as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre apresentam uma organização física e administrativa incompatível com a natureza das crianças e jovens que freqüentam aquelas instituições, com as teorizações que vêm apoiando as propostas acadêmicas. As autoras consideram, também, que as principais causas dos problemas disciplinares e de aprendizagem nas escolas desta rede de ensino, podem ser a “inadequação dos planejamentos pedagógicos” e a inexistência de normas disciplinares construídas democraticamente com os estudantes e a comunidade.

É possível pensar, então, que para compreender o planejamento de ensino dos professores de educação física dessa Rede Municipal de Ensino seja importante compreender o cotidiano escolar. Professores e alunos têm visão de mundo e práticas sociais diferentes, e o que decorre daí é o corte da separação entre: de um lado, a cultura viva e dinâmica da comunidade e, de outro, a impessoalidade rotineira e burocratizada da escola. Pode-se pensar, também, que a escola ao ignorar as condições materiais e culturais dos alunos, coloca-lhes uma visão de mundo que não é de sua classe social, desarticulando, dessa forma, a visão social dos alunos das camadas populares e provocando situações conflitantes.

A prática educativa desejada para dar conta da demanda do cotidiano escolar exige novas competências do professor de educação física, mas,

fundamentalmente, a capacidade ou competência para a leitura do mundo tanto quanto para a leitura da palavra (FREIRE, 1990-a). O cotidiano escolar descrito pelos professores de educação física como “mutante”, poderia conceber um planejamento de ensino em que fosse privilegiado o diálogo, a construção e o desafio do fazer coletivo em educação, amparado e assistido pela SMED e pela Proposta Político-Pedagógica.

Poderíamos pensar que a Proposta Político-Pedagógica e o cotidiano escolar das Escolas da Rede Municipal de Ensino podem ser entendidos como limitações quanto à prática do planejamento de ensino. Se por um lado a Proposta Político-Pedagógica não está suficientemente esclarecida para os professores de educação física, a questão do planejamento de ensino pode ser compreendida, então, como uma limitação teórica do processo de concretização. Por outro lado, o cotidiano e o contexto das comunidades onde as Escolas estão inseridas estaria vinculado mais a uma limitação compreendida como de natureza prática.

2.1.1.6 Autonomia na prática educativa

Após o bloco temático em que apresentei as limitações mencionadas pelos professores de educação física em relação à construção do planejamento de ensino, passo a discutir a autonomia referida pelos professores.

Para Helena, o conhecimento sobre planejamento de ensino na graduação foi deficiente e “teve que buscar para entender como é que se fazia.” O buscar a que Helena se refere expressa a deficiência na formação profissional em possibilitar a construção de um corpo de conhecimentos didáticos sobre o planejamento de ensino. A professora, ao ingressar na carreira docente, nessa escola, tem necessidade de obter informações que possibilitem dar conta das demandas da prática educativa, reforçando o movimento de compreensão na própria prática do planejamento.

Oaigen (1994: 159), ao analisar a questão da autonomia do professor considera que há casos em que a escola apresenta uma previsão de currículo

com concepção progressista e que, muitas vezes, não é assimilada pelo professor, pois a ênfase em sua formação acadêmica centrava-se em uma concepção tradicional, não-crítica e heterônoma, o que faz com que o professor a repita em sala de aula. O “buscar para entender como fazer” de Helena pode ser mais uma prática de heteronomia do que de autonomia do professor, visto que, diante da necessidade de planejar sob determinada perspectiva, defronta-se com o conhecimento insuficiente da formação profissional.

“ A escola que eu trabalho hoje pede que tu planeje, que tu faça essa atividade e que tu crie esses instrumentos, pois não existe instrumento pronto. É tudo o professor quem faz. A responsabilidade é do professor sobre o que ele vai escrever ali e o nome que ele vai dar para cada atividade. Há autonomia neste sentido.” (Milton)

Milton traça um paralelo entre o período em que havia um instrumento, o “formulário” para ser preenchido pelo professor, e o que percebe hoje na escola em que atua. Refere-se ao planejamento de ensino em que o professor recebia o material, normalmente uma folha contendo um quadro com os conteúdos, objetivos, estratégias, recursos e avaliação e apenas “completava” o modelo de programa determinado. Sublinha, ainda, que a metodologia adotada hoje pela Escola em que atua, possibilita autonomia para a realização do planejamento de ensino de cada professor.

Os professores de educação física chamam a atenção para as percepções em relação a essa autonomia sobre o planejamento de ensino nas escolas. Para Marcela, as “coisas” dentro da escola em que atua dependem muito dos professores, e “é cada um por si”, completa, constatando que “no momento está trabalhando sozinha”. Concordando com Marcela, Luciane afirma que se “sente um profissional autônomo” na escola. As falas das professoras refletem o sentimento de estar sem assistência na escola em relação às informações sobre como construir o planejamento de ensino, fato apontado como deficiente desde a formação profissional, passando pela SMED, direção, supervisão/coordenação. A afirmação de Gilberto é de que os

professores de educação física, diante dessa ausência de orientação “acabam planejando individualmente e cada um faz o que quer com suas turmas,” fato que coincide com os achados de Molina Neto (1996).

Na visão de Pérez Gómez (1998: 166), a cultura docente parece vincular a defesa de sua autonomia e independência profissional com a tendência ao isolamento, a separação e a ausência de cooperação. A consequência desse isolamento do professor manifesta nas expressões “cada um acaba planejando sozinho” (Gilberto), “é cada um por si” (Marcela) e “no momento estou trabalhando sozinha” (Luciane), pode ser compreendida como a fragmentação do trabalho na escola, cada um se dedicando para dar conta do seu trabalho docente e das “suas turmas”. Neste sentido, a prática educativa cooperativa é dificultada pela tendência progressiva do professor em pensar que esse movimento solitário se constitui numa prática de autonomia conquistada, que, no entanto, representa apenas mais um entrave para o planejamento coletivo. Esse pensamento sobre a autonomia dos professores é corroborado por Contreras (2002: 199):

(...) Tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de 'se arranjar sozinho', nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações.

Contreras afirma, ainda, que a autonomia se desenvolve em um contexto de relações e não isoladamente. É na perspectiva de uma relação dialógica estabelecida nas relações sociais que os professores podem construir autonomia. Depende muito da qualidade dessas relações, considerando-se uma construção baseada na compreensão, colaboração e cooperação entre os professores de educação física, entre os professores de diferentes áreas e os demais setores das escolas e com a Secretaria, para que se realize a prática educativa autônoma, caso contrário, o processo se encaminha para a individualização e isolamento do professor.

A Pedagogia da Autonomia de Freire (1997) aprofunda essa visão. Sublinho isto, pois, parte do princípio da compreensão da prática educativa

como dimensão social da formação humana. Portanto, transcende o aspecto pedagógico e se assume na perspectiva do pensamento de Freire sobre o homem e sua natureza política, da solidariedade, do respeito com as relações da prática educativa e com o compromisso com a “ética do ser humano”. A autonomia em Freire não está fora da prática educativa, pelo contrário, é elemento constitutivo nas relações pedagógicas de contraposição ao individualismo, à opressão e ao isolamento dos homens e mulheres. A Pedagogia da Autonomia “exige” que o professor reconheça, como prioridade da sua leitura do mundo, que o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitadas são necessários à sua prática educativa. É com este entendimento de Pedagogia da Autonomia que Freire afirma:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (1997: 21)

A autonomia dos professores de educação física em relação à construção do planejamento de ensino, deve estar em reconhecê-la, de forma comprometida, como parte de um processo coletivo e cooperativo de relações sociais. Autonomia não significa simplesmente decidir sozinho diante das situações mais complexas do cotidiano, nem realizar o planejamento de ensino sozinho, com pouca compreensão da Proposta Político-Pedagógica, ou com pouco tempo e espaço para reunir-se com os colegas, ou considerando que faltam informações sobre como planejar, ou ainda, que a formação profissional foi insuficiente, mas, sim, pela maneira como é constituída a prática educativa, os próprios professores, a forma de relacionamento que é construída entre eles, e entre eles e o “mover-se no mundo”.

2.1.2 CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Durante o trabalho de campo, e principalmente a realizar as entrevistas, pude perceber que os professores de educação física dessa Rede Municipal de Ensino apontam limitações e inquietações em relação à sua prática educativa, de modo mais específico ao planejamento de ensino na perspectiva do cotidiano escolar das quatro escolas do estudo.

Os professores de educação física consideram insuficiente o conhecimento adquirido em sua formação profissional em relação ao planejamento de ensino. Essa afirmação refere-se ao ensino desvinculado da prática educativa e de um conhecimento baseado na racionalidade técnica (SCHÖN, 2000). Para Clara, o que os professores aprenderam sobre planejamento de ensino na graduação é que “tudo dá certo, tudo que está no papel acontece.” Esse conhecimento produzido sobre planejamento, na graduação, é marcado pela atitude crítica dos professores.

A maioria dos professores de educação física afirmam que o planejamento de ensino é burocrático. Sérgio recorda o que aprendeu sobre planejamento, na graduação, e diz que foi marcante porque “era muito burocrático, já fazia sentir antipatia.” O sentimento de Sérgio e de Clara revelam a preocupação que a formação profissional relação ao conhecimento técnico do planejamento de ensino, desvinculado da realidade das escolas, das comunidades, dos alunos, dos professores e do cotidiano.

“ Quando eu era iniciante no magistério eu fazia o meu planejamento em casa, e fazia uma cola e botava no bolso. Acredito que tudo que é professor fez isso na vida profissional; Professor começando a carreira: bom, eu vou fazer este negócio cem por cento, então, vou fazer o meu planejamento e fazer uma colinha... O dia-a-dia faz com que tu não precise mais essa cola, faz com que boa parte do teu planejamento tu tenha dentro da tua cabeça. Eu acredito muito no momento, no astral das pessoas que estão ali. Então o professor de

educação física com um certo tempo acumula na cabeça um rol de atividades que estão ali no teu arquivo pessoal e que tu vai usar conforme a situação, conforme a turma que está ali. Então não precisa mais estar com aquele planejamento grudado na mão para dar aula.” (Sérgio)

Esse pensamento de Sérgio é corroborado por Helena que, diante da necessidade de realizar planejamento de ensino no início da carreira docente para “ordenar as idéias” afirma:

“ Eu tinha necessidade de ter alguma coisa a mais, um material mais organizado, mas muito pouco registrado por escrito, mas organizado na minha cabeça mesmo. Eu não organizava um caderno do tipo roteiro, eu achava lindo as minhas colegas que tinham isso, não as minhas de educação física, é claro...mas aqueles cadernos tudo ‘bonitinho’, com data para tal atividade, as sessões, horários, objetivos...Eu me encantava com aquilo porque eu não fiz magistério, então, planejamento para mim sempre foi uma coisa muito vaga, eu tive que buscar para entender como é que se fazia, eu sempre fui muito pela minha cabeça, nunca tive exemplo de nada, nem na faculdade, e nenhum colega que me dissesse para fazer de assim ou de outro jeito.” (Helena)

O planejamento a que os professores apontam como burocrático na formação profissional e no início da carreira pode ser entendido como a realização de planos, mais especificamente. Os professores dizem que aprenderam a realizar planos, que são a expressão escrita de planejamentos (GANDIN: 1986), preenchendo “aqueles quadradinhos” do início de ano, ou ainda, escrevendo os “três tipos”: plano de curso, plano de unidade e plano de aula. A ênfase burocrática atribuída à realização destes planos pode ter promovido nos coletivos docentes, e não somente nos professores de educação física, a descrença na realização do planejamento e dos planos (VASCONCELLOS, 1995).

“ Na época em que eu terminei a graduação se planejava em uma ordem vertical. A escola determinava o que queria e já vinha com um formulário para ser preenchido. Os professores preenchiam com aqueles dados gerais, objetivo geral, específico, planejamento específico da matéria...Vinha tudo ‘prontinho’, o professor somente tinha o trabalho de preencher com os conteúdos que sabia. Naquela época o professor recebia os formulários em março e preenchia todos, entregava o plano anual e depois somente tinha que entregar um bimestral, que era somente de mudanças de conteúdos.”
(Milton)

A associação da realização de planos de ensino ao preenchimento de formulários não parece estar tão distante da escola na visão dos professores de educação física. Milton afirma que “a escola se consagrou pela rotina”, e que os professores percebem o planejamento como mero instrumento que faz parte da rotina criada pela escola. A atividade escrita parece ser uma das rotinas que os professores de educação física denominam de burocrática, pois, muitos afirmam que é desnecessário escrever planos.

“ (...) Se tu vai trabalhar tem que ter uma idéia do que vai fazer e onde tu quer chegar. Não é nada especificado, mas geral para o ano todo, porque no trimestre são planos mais rápidos, atividades de aula mesmo que os professores nem se dão ao trabalho de realizar por escrito, isso é besteira, não tem porque fazer isso...Tem aqueles objetivos que o professor tem que entregar para a supervisão no início do ano, planejamento é isso, uma coisa que não pode ser muito complicada, não tem que complicar e fazer o cara escrever planos de aula. Para quê? O professor faz um em março e quando chega em novembro não está fazendo mais nada disso, para que detalhar então? É perda de tempo, a supervisão nem exige mais esse tipo de planejamento, porque era somente para entregar papel,

até porque se copiava de um ano para o outro, somente para entregar, era perda de tempo, somente mudava o ano de cima da folha. Isso não serve para nada, ninguém faz como tem que ser feito, então é melhor não fazer. Felizmente, estamos menos hipócritas neste sentido.” (Roberto)

Esse pensamento revela a resistência de alguns professores de educação física ao planejamento por escrito e também ao registro das atividades desenvolvidas, considerando, semelhante a Roberto, que é mais uma “formalidade de início de ano”. Mas, alguns professores manifestam pensamento contrário sobre essa possibilidade de escrever, Clara afirma que “às vezes, realiza planos por escrito porque considera importante”, ou Vera e Marcela que escrevem seus planejamentos como fonte de informação das atividades realizadas, das aulas, acontecimentos e as atitudes dos alunos, e os registram em diários de anotações, além dos cadernos de chamada, o que possibilita fazer e retomar acontecimentos ao longo do ano.

“ (...) O registro nem sempre eu faço diário porque é impossível. É um problema, porque como é que eu vou fazer se eu tenho na minha mão mais ou menos uns 350 alunos, várias turmas, e eu tenho que entrar a semana com uma atividade e tocar e não se tem muito tempo para dar uma parada. E o que acontece é que tu vai tocando. O professor de educação física é um trocador de período, porque ele entra numa turma e sai na outra, e não tem material adequado nem variado, não tem quadra, às vezes. Então, por isso, que eu não posso ter o luxo de fazer um planejamento na véspera, ou para um mês inteiro se eu tenho mais de uma dúzia de variáveis no meu dia-a-dia. Eu não consigo ver essa organização num ambiente que está mutante diariamente.” (Sérgio)

Essa sobrecarga de atividades e a dinâmica do cotidiano das escolas são questões problemáticas do universo escolar, como sublinha Wittizorecki (2001). O autor considera que os espaços de tempo que os professores têm

entre os períodos ou módulos, ditos “janelas”, ao mesmo tempo que possibilitam um intervalo na jornada intensa de trabalho docente, oferecem condições para a viabilização de momentos de planejamento e reflexão da prática educativa.

Outra consideração sobre a fala de Sérgio diz respeito à flexibilidade do planejamento, também apontado por Paula, Maria, Marcela e Rosane. Pude perceber, ao longo do trabalho de campo, que a flexibilidade no planejamento pode ser tanto uma forma de não estar limitado ao que foi planejado, considerando um processo de construção menos rígido, quanto uma limitação imposta pelo cotidiano de cada escola. Gandin (1995) alerta para o fato de que muitos professores acabam por considerar seus planos tão flexíveis a ponto de não precisarem ser seguidos ou realizar a aula de qualquer modo.

Nessa perspectiva, o conceito de flexibilidade no planejamento é defendida por Libâneo (1994), ao afirmar que o planejamento deve apresentar tal característica para ser realmente um meio auxiliar competente do trabalho do professor. Para esse autor, o “plano é um guia e não uma decisão inflexível”, e sublinha, ainda, que, a relação está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações.

Nas quatro escolas deste estudo, pude perceber que há, no início do ano letivo, a solicitação encaminhada aos professores de educação física para a realização de planos que são entregues à supervisão. Esses planos são elaborados pelos professores que não sabem se é um material para a escola acompanhar os professores de educação física, se é para a SMED acompanhar as escolas, ou se é apenas mais um ritual que se cumpre a cada início de ano letivo, corroborando o pensamento de que a escola cria rotinas aceitas e cumpridas por todos sem questionamento.

O planejamento de ensino realizado no início do ano também é chamado pelos professores de educação física de “programação”. A programação é referida pelos professores como o momento em que organizam, individual ou

coletivamente, os conteúdos a serem trabalhados pelo professor nos diferentes anos-ciclos. Este momento que se caracteriza, normalmente, por um espaço/tempo privilegiado para o planejamento coletivo dos professores, para Marina vai se perdendo ao longo do ano porque cada um acaba trabalhando com o que tem mais “familiaridade” em termos de conteúdo, ou ainda, em função das limitações impostas pelo cotidiano na escola, fazendo com que o professor acabe “caindo no recreativo”.

“ Sempre no início do ano eu começo as aulas mais planejadas, mas, depois no decorrer do ano eu não consigo mais... Não sei se é por uma dificuldade minha ou se por acomodação com a realidade da escola. Eu mudo um pouco a maneira de trabalhar... Sempre no início do ano eu planejo, vou fazer uma atividade assim com o 3º ciclo por exemplo, dá para fazer bem específico, um aquecimento, um alongamento, depois vem a parte principal e no final uma volta calma, mas, no decorrer do ano vai se perdendo...” (Gilberto)

As limitações encontradas ao longo do ano letivo para a realização do planejamento de ensino, vão desde as limitações, já abordadas, às atribuições do professor no cotidiano de cada escola. A idéia de professor de educação física como “tapa-furo” nas escolas, sobrecarrega e inviabiliza os momentos em que poderia haver possibilidade de diálogo e construção de um planejamento coletivo, entre os pares e com outras áreas do conhecimento, além da educação física.

“ Na proposta dos ciclos a gente tinha que planejar, sentar mais juntos, os professores de educação física, planejar o que nós vamos fazer desenvolver de acordo com cada faixa etária, de acordo com o nível da turma, com as vivências deles, com a realidade da Escola, com esse local [comunidade]. Mas, eu acredito que a gente fica devendo neste aspecto, agente tem uma carga horária em que sobra um ou dois períodos e a janelas não fecham, a gente não se encontra. E nos momentos

de planejamento a gente fica muito restrito a colocar no papel o que a supervisão quer, o que a SMED pede, tem que botar os complexos temáticos, os conceitos. Os professores acabam planejando individualmente, cada um faz o que quer com suas turmas.” (Gilberto)

Conforme Pérez Gómez (1998: 167) podemos observar que as experiências históricas de renovação pedagógica foram propostas como condição inicial para romper o isolamento, modificar a estrutura dos espaços que são possibilitados, dos tempos e do currículo para favorecer o contato entre os professores e a cooperação. Ao mesmo tempo em que o Princípio 24 da Escola Cidadã propõe “propiciar espaços para planejamento”, e pressupõe um planejamento coletivo das diversas áreas de conhecimento, os professores expressam, de forma contraditória, que não compreendem como funciona o planejamento que é esperado que eles realizem. A conseqüência desta falta de compreensão da Proposta Político-Pedagógica, e do planejamento coletivo como processo de construção desta Proposta, isola os professores à realização de planejamentos individuais e os torna resistentes as inovações.

“ Eu tenho que ser muito sincera, parece que eu desaprendi a fazer planejamento. Eu sei fazer bem os que eu fazia no início da minha carreira docente, hoje eu não consegui me atualizar, eu não consigo fazer um planejamento amplo como este. Eu acredito que falta aquele detalhamento que existia antes, aqueles passos mais claros que o professor tem que dar, por exemplo, plano de curso, plano de unidade, plano de aula, eu não consegui me desvencilhar destas coisas, então eu tenho esta dificuldade que é não saber planejar hoje. O que a gente sabe é o que é pedido. Na verdade tu te limita as orientações que recebe, e nesse aspecto não se tem muita liberdade para planejar. E deveria. Tem que ser de determinada forma como a escola se fundamenta, e a escola por sua vez de acordo com o que a mantenedora propõe como Proposta Político-pedagógica.” (Adriana)

Freire (2000: 43) afirma que ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário, e que a necessidade de dialogicidade deve estar presente nas relações entre a Secretaria e as comunidades educativas. É este diálogo que permite a compreensão e a “adesão” ao processo de construção coletiva nas escolas, e não a partir de um “decreto” em que os professores se sentem na obrigação de adotar. Para Padilha (2001: 63), realizar planos e planejamentos educacionais e escolares, organizando a educação, significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Padilha afirma que diante dessa perspectiva de planejamento:

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas à um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para a sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja. (p: 63)

Outro aspecto que pude perceber em relação ao planejamento de ensino dos professores de educação física, é o que Maria afirma:

“ (...) Eu não uso o planejamento, não. Eu não vou lá e busco no meu planejamento: – Mudei isso aqui! A coisa acontece meio que de imprevisto e vai indo...eu não paro para ficar refletindo sobre aquilo que eu dei, o que eu vou mudar em termos mais de adotar uma reflexão e uma avaliação, uma postura daquele meu trabalho.” (Maria)

Os conhecimentos adquiridos na prática educativa parecem dar conta das situações de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física. O planejamento não é percebido para alguns professores como possibilidade de construção de um processo de ensino-aprendizagem, mas, de uma forma “burocrática de organização das atividades”, como afirma Roberto. As falas são expressivas sobre esse aspecto e apontam para a construção de organizações

que aparentemente substituem o planejamento de ensino no cotidiano escolar, como afirmar que “o planejamento está na cabeça do professor de educação física experiente”, e que diante do cotidiano “mutante” e das diversas situações que ocorrem, são imprevistos.

É Sérgio quem afirma que o professor de educação física sabe como usar cada momento, dispensando o planejamento de ensino mais elaborado e construído coletivamente, e, ainda, afirma que o “faz no trânsito quando se dirige para a escola.” Interpreto este movimento do professor de educação física, em primeiro lugar como a negação da realização de planos por escrito e, de forma conseqüente, a substituição do planejamento de ensino por esse argumento de organização das atividades.

Os professores de educação física adotam esse argumento para justificar a negação e o descrédito (VASCONCELLOS: 1995) em relação ao planejamento de ensino. Penso que esse movimento pode ser compreendido como estratégia de sobrevivência (WOODS, 1995) frente às limitações do cotidiano, mas também pode ser visto como neutralidade (BURKOWSKI: 1991) diante do processo de intervenção e transformação social.

Poderíamos pensar planejamento e organização como formas distintas na prática educativa. Enquanto o planejamento pressupõe uma ação intencional vinculada a um Projeto Político-Pedagógico que visa orientar o processo de ensino-aprendizagem, a organização, por sua vez, representa uma forma que os professores de educação física utilizam, em suas ações, para atender as demandas da aula, em que “sacam” suas competências e conhecimentos construídos ao longo da carreira docente.

O professor de educação física se organiza para, durante um determinado período de tempo (aula), dar conta do trabalho de atender determinado número de alunos (turmas). Neste movimento cotidiano dos professores não significa necessariamente que houve intencionalidade de construção de conhecimento, enquanto que, no planejamento, a

intencionalidade educativa é um pressuposto. Portanto, organizar pode ser compreendido de forma diferente do que planejar.

Ao observar a rotina dos professores de educação física nas escolas, pude perceber a dinâmica do cotidiano. O registro nos diários de campo foram importantes para a reconstrução dos cenários e do envolvimento dos professores para dar conta da demanda do cotidiano, com aulas, reuniões e situações diversas que ocorrem. A organização como movimento pedagógico é uma estratégia dos professores para lidar com essa dinâmica na rotina das escolas e de suas comunidades e, também, considerar que a organização para as atividades de aula podem substituir, de alguma forma, o planejamento de ensino.

Gostaria de destacar o silêncio dos professores quanto à relação entre o planejamento de ensino e a avaliação. Nas falas das entrevistas não apareceu o elemento avaliação, porém, o contato com os professores em seu cotidiano nas escolas permitiu-me participar de momentos de avaliação, como os conselhos de classe, as reuniões para realizar a sua avaliação individual das turmas e preencher o caderno de chamada.

Este silêncio em relação a avaliação seria uma dificuldade de compreensão do processo de ensino-aprendizagem, em que não há clareza sobre o planejamento de ensino, a realização dos objetivos e a avaliação propostos pela SMED? Ou ainda, que planejamento de ensino e avaliação representariam “tarefas burocráticas” do trabalho docente para os professores de educação física?

De todas as formas é possível perceber quatro concepções de planejamento de ensino entre os professores que participaram do estudo: a concepção controle, manifesta nas palavras de Milton, a concepção hipócrita, manifesta nas palavras de Roberto, a concepção meio auxiliar, sublinhada por Libâneo (1994) e manifesta por Sérgio, e a concepção improvisado, manifesta no dizer de Maria.

Se considerarmos o silêncio com relação a avaliação em conjunto com essas concepções de planejamento de ensino, poderíamos pensar que as tarefas didáticas que vão além do contato com os alunos não preocupam esses professores? Ou ainda, que a instituição não estaria acolhendo esses professores e proporcionando as condições para a realização do planejamento de ensino?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“ Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. Há formas ingênuas de percebê-la. Há formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.”

(FREIRE, 2001-b: 103)

Intitulo esta parte do estudo de Considerações Finais por entender que não cabem conclusões definitivas, mas, reflexões que pretendem provocar novos questionamentos a respeito do tema, aprofundando a discussão a partir de perspectivas mais amplas ou, em outros cenários, com outros atores, em outras Redes de Ensino e em outras realidades.

Este estudo buscou compreender o planejamento de ensino dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mais especificamente em quatro escolas que a compõem. Portanto, as considerações realizadas a partir da descrição, interpretação e análise das informações obtidas demarcam um campo de investigação e sujeitos muito específicos, não objetivando a generalização dos achados.

Destaco a importância do estudo do tipo etnográfico para obtenção das informações sobre o planejamento de ensino dos professores de educação física. O contato de um ano de duração do trabalho de campo possibilitou compreender o objeto de estudo na perspectiva dos sujeitos e dos significados atribuídos à sua prática educativa cotidiana. Os instrumentos de coleta das informações que foram empregados possibilitaram a ampliação progressiva do fenômeno, ao mesmo tempo em que focalizava o olhar sobre o objeto de estudo em cada novo contato com os professores, em seu cotidiano, nas escolas.

Compreender os significados atribuídos pelos professores ao planejamento de ensino, revelou, também, a possibilidade de considerar o cotidiano e a rotina nas escolas como perspectiva de análise. Assim, não fiquei limitado ao objeto de estudo, mas, sobretudo, considerei as relações que acontecem dentro das escolas e que afetam e contribuem tanto para a concepção quanto para a construção do planejamento de ensino. Ressalto que este é um diferencial desta investigação em relação aos estudos realizados anteriormente sobre o planejamento de ensino, visto que, as análises eram restritas aos planejamentos, planos e às limitações didáticas e pedagógicas, desconsiderando o cotidiano das escolas e dos professores.

Ao acompanhar os professores em sua rotina nas escolas e, considerando também, as falas das entrevistas, pude compreender que o cotidiano das escolas da rede de ensino pesquisada impõe limitações e possibilidades de construção do planejamento de ensino, a partir da Proposta Político-Pedagógica implantada pela Secretaria Municipal de Educação, que propõe reestruturações curriculares e também em relação ao trabalho docente frente a estas inovações. O planejamento de ensino nesta perspectiva visa ao trabalho coletivo e interdisciplinar. Porém, ainda há dificuldades de compreensão da Proposta Político-Pedagógica por parte dos professores participantes, o que significa que as inovações em nível de reestruturações curriculares não atingem a prática educativa desses professores de forma plena.

Os professores de educação física apontam a falta de compreensão da Proposta como um dos fatores de limitação à realização do planejamento de ensino. As dificuldades apontadas pelos coletivos docentes em relação à Proposta vão desde a falta de conhecimento em profundidade para operar com as inovações, passando pela falta de informação e orientação, a falta de espaços para promover o planejamento coletivo e até mesmo as dificuldades encontradas no contexto particular de cada escola.

As reestruturações curriculares, ao mesmo tempo em que são apontadas como importantes pelos professores, também são consideradas de difícil execução nas comunidades em que as escolas estão inseridas. Esta consideração dos professores pode ser associada ao perfil da comunidade que os professores atendem, cujas necessidades não se limitam apenas às questões educacionais, mas expõe as desigualdades sociais e a necessidade de melhoria das condições sócioeconômicas a que foram submetidos pela política econômica mundial vigente, de exclusão aos bens sociais. Essas exigências da prática educativa acabam por constituir professores que “se viram” para atender a demanda do cotidiano escolar, sobrecarregando e limitando o processo de ensino-aprendizagem, o planejamento e a avaliação de ensino.

As dificuldades em relação a construção de um planejamento de ensino que contemple a Proposta Político-Pedagógica esbarram, também, nas questões que se relacionam, como à falta de tempo para planejar, e as orientações sobre o planejamento e a Proposta. O tempo é um componente indispensável ao planejamento de ensino coletivo proposto, porque possibilita momentos de encontro entre os professores tanto da mesma área de conhecimento, quanto de áreas distintas. O que demonstra a necessidade de investimentos e custeio para oferecer tempo para os professores se reunirem nas escolas.

As limitações impostas aos professores pela ausência de tempo e espaço para planejar, falta de orientações sobre o planejamento e, as dificuldades com relação às inovações curriculares implantadas pela nova Proposta podem ser compreendidas como ligadas diretamente entre si, como limitação ao planejamento de ensino coletivo e, de forma conseqüente, por provocar o isolamento e a individualização dos professores que não entendem ou não aceitam esta possibilidade na prática educativa.

O isolamento e a individualização dos professores na realização de sua prática educativa pode ser compreendida como uma limitação significativa à construção do planejamento coletivo. O planejamento realizado pelos professores de educação física na Rede Municipal ainda obedece a uma lógica técnica de realização de planos, que são expressos nas formas burocráticas de preenchimento de formulários no início de ano e a cada trimestre. Os professores manifestam uma posição contraditória em relação à este ponto, porque, ao mesmo tempo em que questionam o planejamento realizado de forma exageradamente técnica, na realização dos planos, percebem o planejamento coletivo como muito difícil de ser realizado.

A formação profissional dos professores de educação física não possibilitou a construção de um conhecimento sobre o planejamento de ensino que desse conta das demandas da prática educativa. O conhecimento fragmentado da graduação dificulta a compreensão, por parte dos professores, da lógica interdisciplinar. O planejamento de ensino que os professores têm

conhecimento na graduação de educação física é burocrático e envolve a elaboração de planos de curso, de unidade e de aula, apenas, e em nenhum momento são construídos conhecimentos que possibilitem operar com o planejamento coletivo, ou ainda, o planejamento coletivo na perspectiva de um currículo organizado por ciclos de formação, complexos temáticos, turmas de progressão e interdisciplinaridade.

A análise de alguns planos elaborados pelos professores de educação física e entregues à supervisão revelam para a dificuldade de transpor para o papel as suas ações, e uma resistência à forma de realizar estes planos, considerando que podem tornar-se simples formalidade que precisa ser cumprida. As informações contidas nestes planos de início de ano, ou de trimestre, não expressam o processo de planejamento que poderia ser realizado, limitando-se a um fim em si mesmo, uma formalidade da Escola que cada professor tem de cumprir, fortalecendo a lógica do isolamento e da individualização.

A concepção de planejamento de ensino para os professores de educação física é uma construção histórica que comporta conhecimentos da formação profissional, dificuldades encontradas na prática educativa e limitações frente às inovações curriculares que foram implantadas. Os conhecimentos sobre planejamento de ensino dos professores é conflitante com o que lhes é proposto nas escolas da Rede Municipal. A lógica de planejar e de realizar planos obedece à racionalidade técnica de que os professores são profissionais que, diante de determinadas situações previstas, devem empregar soluções preestabelecidas. O cotidiano escolar e a dinâmica das relações que acontecem dentro das escolas, porém, não podem obedecer a um programa de soluções técnicas, mas considerar o planejamento como processo de construção coletiva.

A revisão de bibliografia realizada indicou que a racionalidade técnica ainda está presente na abordagem do tema planejamento de ensino. Ao considerá-lo um instrumento teórico-metodológico pode ficar caracterizada a idéia de algo que pode ser realizado em um dado momento, de uma forma

específica e que traga consigo a solução de todas as situações do complexo cotidiano escolar. Planejamento pode ser concebido como processo de construção coletiva, de reflexão e (re)elaboração constante sobre as relações do contexto social com a Proposta Político-Pedagógica.

O confronto entre o que existe na literatura especializada sobre o planejamento de ensino e o que ocorre no cotidiano escolar, parece carecer de maiores reflexões que apontem caminhos e orientações sobre a prática educativa dos professores de educação física na perspectiva de propostas inovadoras como a da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Pude entender que há por parte dos professores de educação física participantes desta pesquisa, uma preocupação com o que denominam tecnicismo. O tecnicismo a que os professores se referem, entendo como a limitação da prática educativa ao emprego da técnica, tanto no planejamento de ensino, quanto na ação educativa desvinculada do contexto dos alunos, e de execução de gestos técnicos dos esportes. Desta forma, compreendo que o tecnicismo referido se traduz através da didática, ou, de estratégias didáticas que privilegiam o conhecimento técnico-instrumental. Trabalhar com o gesto técnico na educação física escolar pode ser entendida como uma forma de ensinar a prática de determinado esporte, porém, o tecnicismo está na utilização do método preestabelecido para todos os alunos, desconsiderando o cotidiano e o contexto escolar.

Esta resistência ao modelo de planejamento formal, como ainda é realizado, fez com que os professores de educação física adotassem estratégias de organização. Afirmaram que planejam muitas vezes indo para a escola, no carro, no ônibus. Entendo este movimento como um ato de organização da demanda de uma atividade ou aula, mas não de planejamento de ensino. O planejamento de ensino pressupõe uma ação intencional vinculada ao Projeto Político-Pedagógico que visa a orientar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto que a organização pessoal para a atividade visaria a orientar as demandas do espaço/tempo de aula de cada professor.

O planejamento coletivo dos professores, pressuposto da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, reside, principalmente, nas dificuldades que os professores têm de aderir às inovações. O trabalho docente cooperativo encontra limitações nas relações entre as práticas educativas dos professores mais experientes e acostumados às suas maneiras, ao tempo escasso para se reunirem com os colegas, as orientações e encaminhamentos sobre a prática educativa, o cotidiano dinâmico e complexo das escolas desta Rede de Ensino, e principalmente pela própria complexidade que o trabalho coletivo e cooperativo demanda.

Foi, também, a possibilidade de realização de planejamento coletivo dos professores de educação física que despertaram a minha curiosidade de investigação nesta Rede de Ensino. Inicialmente, pensei que se tratava de planejamento participativo, o que, com as primeiras leituras da Proposta e com a realização do trabalho de campo, identifiquei como sendo planejamento coletivo. A diferença está justamente na participação e decisão. O planejamento participativo pressupõe a possibilidade de construção baseada na decisão de todos os envolvidos no processo - alunos, professores, direção - enquanto que o planejamento coletivo, aconteceria de acordo com a possibilidade de construir um trabalho conjunto entre professores de diferentes áreas de conhecimento.

Mesmo reconhecendo a complexidade do cotidiano das Escolas em que realizei o estudo, considero que o planejamento participativo poderia ser uma possibilidade de construção da proposta inclusiva. O planejamento participativo já é fato na Realização do Orçamento Participativo na Cidade de Porto Alegre, e na decisão sobre a destinação das verbas nas escolas, de acordo com as prioridades apontadas pela comunidade escolar. O processo de construção participativa no planejamento de ensino dos professores de educação física pode contribuir para a superação de limitações apresentadas neste estudo, sob a perspectiva dialógica, fundamental para o entendimento e esclarecimento dos homens e mulheres no mover-se no mundo.

Não é objetivo deste estudo aprofundar o debate das correntes pedagógicas com as quais os professores possam estar identificados, mas, compreender os significados atribuídos por este coletivo docente ao planejamento de ensino. Contudo, compreendo que o que os professores de educação física das escolas desta Rede de Ensino estão fazendo, hoje, nas escolas, não é a educação física crítica, superadora ou transformadora, mas, a educação física possível. Sustento este pensamento por considerar, após a realização do trabalho de campo, de contato de um ano com as escolas, que a educação física, nessa perspectiva, envolve uma série de situações complexas e imprevisíveis, das quais não há conhecimento prévio que possibilite dar conta das demandas.

Destaco que ao realizar a lista de preconceitos sobre o que esperava encontrar na investigação do planejamento de ensino dos professores de educação física, como orientação pessoal para o estudo, considereei que seriam mencionados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Durante a realização de todo o trabalho de campo, nos contatos e observações realizadas, nas falas das entrevistas, não houve nenhum comentário sobre os PCN's, o que me chamou a atenção. Porém, compreendo que a não-referência em nenhum momento sobre os PCN's podem ser atribuída ao pensamento dos professores de que não há contribuição para o planejamento de ensino e para a prática educativa como um todo. Poderíamos pensar os PCN's como mais um equívoco do Ministério da Educação (MEC) em relação à prática educativa e, vinculado a interesses outros, articulados com o projeto neoliberal, que não o de possibilitar às escolas reais condições de realizar leituras próprias do mundo e de intervir de forma crítica e autônoma.

Entendo que o presente estudo traz uma contribuição para a reflexão sobre o planejamento de ensino dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mesmo reconhecendo que apresenta um olhar singular sobre o tema estudado, em que apresentei minhas opções por determinados referenciais teóricos e não por outros. Considerar que as limitações e possibilidades do cotidiano escolar possibilitem o debate em torno da complexidade da prática educativa nessas escolas, induz a (re)pensar a

formação permanente necessária para que os professores de educação física possam atender as demandas do processo de ensino-aprendizagem, e compreensão do planejamento de ensino como processo indispensável para a construção de uma proposta inclusiva.

Por fim, destaco que este estudo me possibilitou aprender sobre o planejamento de ensino, sobre a prática educativa como um todo, a prática investigativa e, sobretudo, a busca da compreensão do que os professores de educação física fazem cotidianamente nas escolas. A aproximação com as leituras de Paulo Freire me conduziram à reflexão constante sobre educação popular e leituras de mundo. Com certeza, a única possível em um trabalho que se pretende científico, o meu particular mover-me no mundo tem um outro olhar e lugar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“ A compreensão de um texto não é um dom que nos possa ser outorgado por outros. Estudar não é consumir idéias, mas, criá-las e recriá-las.”

(FREIRE, 1990-b: 32)

AGUIAR, R. H. A. Planejamento de Ensino: princípios e relação objetivos, estratégias e avaliação. **Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo: v. 29, n. 135, p. 101-105, 1993.

ALMEIDA, J. Planejamento, Gestão Participativa e Democratização da Cultura Corporal: cultura de massas ou cultura popular? Cidadania cultural ou uma cultura da cidadania? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. X CONBRACE, v. 19, n. 1, setembro, 1997.

ALUJAS, A J. M. Acción Docente Del Profesor de Educación Física. **Apuntes de Medicina Esportiva**, v. XVII, n. 68, p. 213 – 218, 1980.

ANDRÉ, M. E. D. A A Pesquisa no Cotidiano Escolar. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, p.35 – 45, 1989.

_____, **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARROYO, M. G. A Escola Possível é Possível? *In*: **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, p. 11 – 54, 1991.

_____, **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona, 1990. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/educadoras/template/default.asp?proj=48&mat=1120>> Consulta em: 17 abr. 2002.

AZANHA, J. M. P. Políticas e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n. 85, p. 70 – 78, maio, 1993.

AZEVEDO, J. C. A Democratização da Escola no Contexto da Democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. *In: SILVA, L. H. **Escola Cidadã: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, p. 12 – 30, 1999.*

_____, **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAECKER, I. M.; BAGGIO, I. C.; HONRICH, L. M.; MÜRMAN, C. V. E. Projeto Construindo Um Planejamento Para a Disciplina de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. X CONBRACE, v. 19, n. 1, setembro, 1997.

BALZAN, N. C. O Conceito de Planejamento e sua Aplicação aos Sistemas Educacionais e às Atividades de Ensino: alcance e limites no limiar do século XXI. **Educação Brasileira**. Brasília: v. 18, n. 37, p. 151- 172, julho/dezembro, 1996.

BAZTÁN, A A **Etnografia: metodologia cualitativa en la investigación sociocultural**. Barcelona: Marcombo, 1995.

BERWANGER, C. E. **A Relação Entre Esporte e Educação na Perspectiva dos Alunos do Ensino Médio das Escolas Particulares de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONONE, C. G. G. **A Prática Docente dos Professores de Educação Física do ensino Médio das escolas Públicas de Caxias do sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2002.

_____ ; MOLINA NETO, V. A Prática da Educação Física na Escola Privada de Ensino Médio de Caxias do Sul/RS: a perspectiva do professor. **Perfil**, ano V, n. 5, p. 27 – 39, 2001.

BORSARI, J. R. **Educação Física da Pré-Escola à Universidade: planejamento, programas e conteúdos**. São Paulo: EPU, 1980.

BOSSLE, F. Planejamento de Ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**. Porto Alegre: v. 8, n. 1, p. 31-39, janeiro/abril, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990.

_____. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: 1996.

BURKOWSKI, A A M. **Planejamento do Ensino da Educação Física: crítico ou não crítico?** Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFRJ, 1991.

CANDAU, V. M. Construir Ecosistemas Educativos: reinventar a escola. **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, p. 11 – 16, 2000.

CANFIELD, M. S. **Planejamento das Aulas de Educação Física: é necessário?** Santa Maria: JTC, 1996.

CARDOZO, C. L. Concepção de Aulas Abertas. *In*: KUNZ, E. (org.) **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4 ed. Campinas, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, S. M. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. *In*: MOREIRA, A F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, p. 103 – 143, 1997.

CORREIA, W. R. Planejamento Participativo e o Ensino de Educação Física no 2º Grau. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: Suplemento 2, p. 43 – 48, 1996.

COSTA, J. G. **Planejamento Governamental: a experiência brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

CRUZ NETO, O O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 51 – 66, 1994.

DALMÁS, A. **Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAOLIO, J. A Antropologia Social e a educação Física: possibilidades de encontro. *In*: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, p. 27 – 38, 2001.

D'ARAUJO, A L.; SANTOS, L. C. **Organização do Trabalho na Prática**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fórum, 1973.

DELACOSTE, A B. C. **Planejamento de Ensino nas Séries Iniciais do Primeiro Grau de uma Escola Pública Estadual de Porto Alegre: Significado**

e Propósito. Porto Alegre: PUC, 1997. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, PUC, 1997.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção do Conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ECO, U. **Como se Faz uma Tese**. 14 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ESCOBAR, M. O **Currículos e Programas**: contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. *Motrivivência*, ano VI, n. 4, p. 128 – 131, junho, 1993.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. *In*: NÓVOA, **A Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, p. 93 – 124, 1992.

FAGGION, C. A **A Prática Docente dos Professores de Educação Física do Ensino Médio das Escolas Públicas de Caxias do Sul**. Porto Alegre: 2000. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2000.

FERREIRA, A B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, F. W. **Planejamento Sim e Não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERREIRA, M. A Planejamento Participativo em Educação Escolar no 1º Grau Menor: o conhecimento científico e o saber cotidiano do educando na prática pedagógica escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. X CONBRACE, v. 19, n. 1, setembro, 1997.

FIRTH, R. Introdução EM: MALINOWSKI, B. **Um Diário no Sentido Estrito do Termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FLEURI, R. M. **Educar Para Quê?** 2 ed. Uberlândia: UFU, 1987.

FREIRE, P. **Concientizacion**. Bogotá/Colômbia: Colección Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas – DEC-CLAR-CIEC, 1980.

_____; Guimarães, S. **Sobre Educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; MACEDO, D. **Leitura da Palavra, Leitura do Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990-a.

_____; **La Naturaleza Política de La Educación: cultura, poder y liberación**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990-b

_____, **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997-a.

_____, **Educación y Participación Comunitaria**. *In: Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós Educador, 1997-b.

_____, **A Educação na Cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, **Educação e Mudança**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001-a.

_____, **Educação como Prática de Liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001-b.

FREITAS, A L. S. Projeto Constituinte Escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na Rede Municipal de Porto Alegre. *In*: SILVA, L. H. **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, p. 31 – 45, 1999.

GADOTTI, M. Prefácio *In*: PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GANDIN, D. **Planejamento como Prática Educativa**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____, **A Prática do Planejamento Participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos culturais, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____; CARRILHO CRUZ, C. H. **Planejamento na Sala de Aula**. Porto Alegre: 1995.

_____; GANDIN, L. A **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENRO, T. Orçamento Participativo e Democracia. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP & A, p. 83 – 106, 1999.

_____, Para Uma Cultura Solidária, Uma Cidade Educadora. **IX Seminário Nacional de Educação. Uma Cidade Educadora Para Uma Cultura Solidária**. Conferências. Secretaria Municipal de educação de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, maio, 2001.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____, **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____, **Nova Luz Sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOELLNER, S. V. **Educação e Educação Física**: uma perspectiva de pesquisa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis: v. 20, n. 2 e 3, p. 156-161, abril/setembro, 1999.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografia e Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E.G. **Metodologia de la Investigación Cualitativa**. Barcelona: Aljibe, 1996.

GORODICHT, C.; SOUZA, M. C. Complexo Temático. *In*: SILVA, L. H. **Escola Cidadã**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, p. 76 – 84, 1999.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPEL/UFSM. **Visão Didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GÜNTHER, M. C. C. **A Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período entre 1989 à 1999**: um estudo a partir de quatro escolas da Rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2000.

HARGREAVES, A **El Tiempo y El Espacio en el Trabajo Del Professor**. *Revista de Educación*. Madrid: n. 298, p. 31 – 53, mayo/agosto, 1992.

_____, **Professorado, Cultura y Postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HERNANDEZ, I. R. C. Planejamento: compromisso com a ação. *In*: ENRICONE, D.; GRILLO, M.; HERNANDEZ, I. R. C. **Ensino**: uma revisão crítica. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.

HERRERA, M. La Etnografia en Las Ciências de La Educación: consideraciones generales. **Planiuc**. Valencia/Venezuela: años 8, 9 y 10, n. 15 – 17, p. 29 – 39, 1989 – 1991.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos Pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

JANSON, M. C. **Complexos Temáticos e Conceitos**. Cadernos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre: n. 19, p. 10 – 17, 1999.

JAPIASSU, H. A Atitude Interdisciplinar no Sistema de Ensino. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: n. 108, p. 83 – 94, janeiro/março, 1992.

_____, A Questão da Interdisciplinaridade. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, **Paixão de Aprender**. Porto Alegre: SMED, n. 8, p. 48 – 55, novembro, 1994.

JARDIM, I. R.; KOLNET, K.; LOGUERCIO, M.; PEREIRA, W. A Cartilha “Nossa Comunidade Parque dos Maias II.” **ANAIS: 42ª Reunião Anual da SBPC**. Porto Alegre: UFRGS, Anais, p. 115 – 116, 1990.

KARLING, A A **A Didática Necessária**. São Paulo: IBRASA, 1991.

KEMP, J. E. **Planejamento de Ensino**: um plano para o desenvolvimento de unidades e cursos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

KING, L. As Lições de Larry King. *In*: MENAI, Tania. São Paulo: **Revista Veja**, ano 35, edição 1755, n. 23, p. 11 – 15, 12 de junho, 2002.

KREBS, R. J. **Considerações Organizacionais Para o Planejamento Efetivo de Uma Aula**. Revista Metropolitana de Ciências do Movimento Humano – FMU: n. 3, 1997.

KRUG, H. N. Formação de Professores: modelo técnico versus modelo reflexivo. **KINESIS**. Santa Maria: n. 18, p. 117 – 129, 1997.

KRUG, A **Ciclos de Formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUENZER, A Z. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

LAFER, C. O Planejamento no Brasil: observações sobre o Plano de Metas (1956 – 1961). *In*: LAFER, C. (org.) **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano – GEDH, 1998.

LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. **Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de Escolarización**. Madrid: Morata, 1997.

LOPES, A O Planejamento do Ensino numa Perspectiva crítica de Educação. *In*: VEIGA, I. P. A (org.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

LOURO, G. L. A Escola e a Pluralidade dos Tempos e Espaços. *In*: COSTA, M. V. (org.) **Escola Básica na Virada do Século**: cultura, política e currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 119 – 129, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____, **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____, **A questão dos Ciclos na Escola Básica**. Ciclos ou Séries? Revista Pátio, Artmed, ano IV, n. 13, p. 49 – 50, maio/julho, 2000.

MAGNANI, J. G. C. Antropologia e Educação Física. *In*: CARVALHO, M. C.; RUBIO, K. (org.) **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, p. 17 – 26, 2001.

MAHL, A **Estudo Avaliativo do Planejamento dos Conteúdos de Educação física da 5ª à 8ª série da 8ª Delegacia de Educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: PUC/ Rio Grande do Sul, 1980. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, PUC? Rio Grande do Sul, 1980.

MALINOWSKI, B. **Um Diário no Sentido Estrito do Termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MACADAR, R. **Projeto Arquitetônico Para a Escola Construtivista**. Paixão de Aprender. Porto Alegre: SMED, n. 4, p. 4 – 13, setembro, 1992.

MARTINEZ, M. J.; LAHORE, C. E. O. **Planejamento Escolar**. São Paulo: Saraiva e Fename – MEC/Saraiva, 1977.

MARTINS, J. P. **Didática Geral**: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. São Paulo: Atlas, 1985.

MATTOS, L. **A Sumário de Didática Geral**. 13 ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1975.

MEDINA, C. **A Entrevista**: o diálogo possível. São Paulo: Ática, 1995.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por Que Planejar? Como Planejar?** Currículo, Área, Aula. Petrópolis: Vozes, 1991.

MILLER, H. **Organização e Métodos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec – ABRASCO, 1992.

_____, **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, G. I. M. **Organização e Métodos**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1980.

MOLINA NETO, V. **A Prática do Esporte nas Escolas do 1º e 2º graus**. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.

_____, **La Cultura Escolar Del Profesorado de Educación Física de Las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. Barcelona: 1996. (Doutorado) Departamiento de Educación de La Universidad de Barcelona. España, 1996.

_____, Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, p. 107 – 139, 1999.

_____ ; MOLINA, R. K. Capacidade de Escuta: questões para a formação docente em educação física. *In: Movimento*. Porto Alegre: UFRGS, v. 8, n. 1, p. 57 – 66, janeiro/abril, 2002.

MOLL, J. **Histórias de Vida, Histórias de Escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, Cidade Educadora. **Espaços da Escola**. Ijuí: UNIJUÍ, ano 11, n. 42, p. 25 – 26, outubro/dezembro, 2001 – a

_____, Os Desafios Contemporâneos da Educação Pública: compromisso da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Paixão de Aprender**. Porto Alegre: SMED, p. 24 – 32, novembro, 2001 –b.

_____, A Escola por Ciclos de Formação e o Desafio da Aprendizagem: ou de como ressignificar a escola. **Jornada de Verão**: Conhecendo e Discutindo a Rede Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, p. 9 – 11, 2001 –c.

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: UFRGS/Sulina, p. 61 – 93, 1999.

NÉRICI, I. G. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1983.

NÓVOA, A **A Racionalização do Ensino e a Profissão Docente**. Inovação. Porto: v. 4, n. 1, 63 – 76, 1991.

OAIGEN, E. R. **A Educação e a Autonomia do Professor**: caminhos para a emancipação. Educação e Filosofia, v. 8, n. 16, p. 159 – 172, julho/dezembro, 1994.

OLIVEIRA, C. A D.; SOUZA, H. F.; D'ALMEIDA, P. V. M. Planejamento Participativo Subsidiando Uma Perspectiva de Democratização da Escola

Pública Através da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. X CONBRACE, v. 19, n. 1, setembro, 1997.

OTT, M. B. Planejamento de Aula: do circunstancial ao participativo. **Revista de Educação da AEC**. Brasília: ano 13, n. 54, p. 30 – 40, 1984.

PACHECO, E. Da Escola Cidadã à Cidade Educadora. *In*: IX Seminário Nacional de Educação. Uma Cidade Educadora para uma Cultura Solidária. **Conferências. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre**. Porto Alegre: SMED, p. 4 – 10, 2001 - b.

_____, A Cidade Educando a Escola. *In*: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Paixão de Aprender**. Porto Alegre: SMED, n. 14, p. 17 – 21, novembro, 2001 – a.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAIXÃO SANTOS, L. L. C. **Formação de Professores e Saberes Docentes**. EM: SHIGUNOV NETO, A ; BOMURA MACIEL, L. S. (org.) Reflexões sobre a Formação de Professores. Campinas: Papyrus, p. 89 – 102, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A I. **La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001- a.

_____, **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001- b.

_____, **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, C. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1995.

PIRES, G. D. L.; NEVES, A. O Trato com o conhecimento Esporte na Formação em educação Física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica. *In*: KUNZ, E. (org.) **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: UNIJUÍ, p. 53 – 97, 2001.

PINTO, J. B. G. Planejamento Participativo na Escola Cidadã. *In*: **Paixão de Aprender**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, n. 7, junho, 1994.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RESENDE, H. G.; FERREIRA, V. L. C. Estruturação de Objetivos: uma alternativa de integração dos planejamentos de ensino em educação física. **Homo Sportivus**. Rio de Janeiro: v. 1, n. 1, 1984.

RIBEIRO, V. M. B. Planejamento de Ensino numa Visão Crítica. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro: v. 17, n. 3, p. 255 – 267, setembro/dezembro, 1991.

RODRIGUES, A. Turmas de Progressão: os excluídos estão na escola. *In*: ROCHA, S. **Turmas de Progressão**: a inversão da lógica da exclusão. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, p. 30 – 45, 1999.

RODRIGUES, A L. M. **A Relação Teoria e Prática no Pátio**. Porto Alegre: PUC/Rio Grande do Sul, 2000. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, PUC/ Rio Grande do Sul, 2000.

RODRIGUES, M. B. C. Planejamento: em busca de caminhos. *In*: XAVIER, M. L. M. ; DALLA ZEN, M. I. H. **Planejamento em Destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, p. 59 – 63, 2000.

RODRIGUES, M. B. C.; XAVIER, M. L. M.; HICKMANN, R. I. Cultura e Violência na Tessitura das Relações Pedagógicas e Disciplinares. *In*: XAVIER, M. L. M. (org.) **Disciplina na Escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, p. 37 – 52, 2002.

ROCKWELL, E. **Etnografia y Conocimiento Crítico de la Escuela en América Latina**. Perspectivas. Publicação UNESCO em español, v. XXI, n. 2, p. 171 – 181, 1991.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHO GIL, J. M. **A Investigación en la Acción en el Ámbito de la Educación**. Barcelona: ICE – UAB, 1989.

SCHÖN, D. A **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHERER, A **O Conhecimento Pedagógico do Professor de Educação Física na Escola Pública da Rede Estadual de Ensino e sua Relação com a Prática Docente**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de Formação, Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, **Cadernos Pedagógicos**, n. 9, abril, 1999.

_____, **II Congresso Municipal de Educação**: teses e diretrizes. Porto Alegre: SMED, **Cadernos Pedagógicos SMED**, n. 21, março, 2000.

_____, **Planejamento e Orçamento Participativo**: uma história para contar. Porto Alegre: SMED, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE PORTO ALEGRE. **Chácara da Fumaça**. Projeto Memória dos Bairros. Porto Alegre: EU/Porto Alegre, 1999.

_____, **Bom Jesus**. Projeto Memória dos Bairros. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 1998.

SILVA, S. A P. S. A Pesquisa Qualitativa em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: v. 10, n. 1, p. 87 – 98, janeiro/junho, 1996.

SOUZA, M. I. M. A Farsa do Planejamento: fazem-se muitos planos mas pouco se planeja. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: v. 16, n. 77, p. 16 – 19, julho/agosto, 1987.

TAFFAREL, C. N. Z. Análise dos Currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. **Revista da UEM**. Maringá: v. 3, n. 1, p. 48 – 56, 1992.

_____, O Processo de Trabalho Pedagógico e o Trato com o Conhecimento no Curso de Educação Física. Trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPED, no Grupo de Trabalho Formação de Professores. **ANAIS**: Caxambú: p. 2 – 18, 1994.

_____; ESCOBAR, M. O ; DE FRANÇA, T. L. Organização do Tempo Pedagógico para a Construção/Estruturação do Conhecimento na Área de Educação Física e Esporte. **Motrivivência**. Florianópolis: n. 8, p. 125 – 132, dezembro, 1995.

_____, Currículo, Formação Profissional na educação Física e Esporte e Campos de Trabalho em Expansão: antagonismos e contradições da prática social. **Movimento**. Porto Alegre: UFRGS, ano IV, n. 7, p. 43 – 51, 1997.

_____, A Formação Profissional e as Diretrizes Curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **ANAIIS do XI CBCE**. Florianópolis: caderno 2, v. 21, n. 1, p. 569 – 577, setembro, 1999.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los Metodos Cualitativos de Investigación**: la búsqueda de significados. Madrid: Paidós Ibérica, 1996.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigación Social, e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1980.

TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____, **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. IV, novembro, 2001.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, L. C. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1975.

VASCONCELOS, A R. Planejamento de Ensino: de um enfoque tecnicista à uma abordagem dialética. **Tópicos Educacionais**. Recife: UFPE, v. 8, n. 1, p. 65 – 94, janeiro/julho, 1990.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

_____, **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA NETO, A J. Planejamento e Avaliação Educacionais: uma análise menos convencional. **Cadernos do DEC.**, n. 5, p. 12 – 28, dezembro, 1993.

WILCOX, K. La Etnografía Como Una Metodología Y Su Aplicación Al Estudio De La Escuela: una revisión. **Lecturas de Antropología para Educadores**: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta, p. 95 – 126, 1993.

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. Porto Alegre: UFRGS, 2001. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2001.

WOODS, P. **La Escuela por Dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

WOLCOTT, H. F. Sobre La Intencion Etnografica. **Lecturas de Antropología para Educadores**: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta, p. 127 – 144, 1993.

XAVIER, M. L. M.; RODRIGUES, M. B. C. Organização Escolar, Planejamento Pedagógico e Disciplina. *In*: XAVIER, M. L. M. (org.) **Disciplina na Escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, p. 37 – 52, 2002.

5. ANEXOS

“ No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.”

(FREIRE, 1997: 85)

ANEXO 1**PAUTA DE OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES****Escola:****Local:****Professores presentes:****Data da Observação:****Início:****Término:**

1. Observar a participação dos professores de educação física nas reuniões com outros professores da escola;
2. Observar a participação dos professores de educação física nas reuniões do próprio coletivo docente;
3. Observar a pauta de assuntos para a reunião;
4. Observar as orientações sobre a reunião;
5. Observar a relação da reunião dessa semana com a da semana anterior;
6. Observar como essa reunião contribuiu com o planejamento de ensino dos professores de educação física;
7. Observar os comentários dos professores (todos) sobre as reuniões;
8. Destacaria ainda sobre o momento da reunião:

ANEXO 2**PAUTA DE OBSERVAÇÕES DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA****Escola:****Local:****Professor:****Data da observação:****Início:****Término:**

1. Observar a preparação para a aula – materiais, local;
2. Observar plano de aula;
3. Observar nas aulas a organização pessoal, intervenção pedagógica, avaliação, falas do professor;
4. Observar a relação com a aula anterior;
5. Observar registro da aula;
6. Observar conteúdo desenvolvido;
7. Observar como inicia e termina as aulas;
8. Observar o diálogo entre o professor e os alunos – colaboração, participação;
9. Outros:

ANEXO 3**REGISTRO DE OBSERVAÇÃO****Escola 2****Local: Sala dos professores e sala ao lado****Professores presentes: Reunião Geral – todos os professores de educação física****Data da observação: 01/03/2002****Início: 8 horas****Término: 11 horas e 30 minutos**

Chove forte ainda. Cheguei muito cedo esta manhã (7h 20') para poder observar a chegada dos professores na escola. Estacionei o carro com facilidade hoje pois não haviam chegado os professores nem a direção. As ruas da comunidade estão tranquilas, só há movimento das pessoas que se deslocam para trabalhar, homens, mulheres e jovens. Normalmente há movimento de crianças brincando pelas ruas estreitas da comunidade, mas neste horário e com esta chuva, não há quase ninguém. Estacionei o carro fora do estacionamento e o dono do estacionamento veio me perguntar se estava tudo bem, e se eu iria continuar usando o estacionamento. Afirmei que sim mas vi que ele não compreendeu o porque então de eu estacionar no beco. Expliquei-lhe que estava realizando um trabalho de pesquisa e que precisa observar os professores, ele me perguntou então se eu era azulzinho (EPTC). Disse-lhe que não, e ele saiu sem entender nada, balançando a cabeça. A chuva está ficando mais forte ainda. Começo a reler o registro no diário da reunião de reapresentação dos professores de ontem à noite na escola, quando chega o primeiro carro com professoras. Estou de frente para algumas casas, tendo a escola às costas. Me chama a atenção a casa bem na minha frente. Seus moradores tomam chimarrão e a cada movimento de carro no beco vem observar na porta quem chega, apontam e comentam sobre os professores que se deslocam. A casa é de alvenaria, mas muitas casas ao lado são de madeira, e bem pequenas. Nesta casa circulavam dois casais de adultos, e muitas crianças, aproximadamente 6. Os carros vão chegando e os professores se deslocam para dentro da escola com pressa por causa da chuva. Às 7 horas e 55 minutos resolvi entrar na escola. Fui direto para a sala dos professores, cenário das decisões e encaminhamentos da manhã. Os professores são receptivos, estão conversando bastante sobre suas férias e sobre as expectativas com relação ao ano letivo. A Reunião inicia às 8 horas e 28 minutos, com a fala da diretora e a pauta da manhã. Ainda há professores chegando. Começa a reunião com a eleição dos representantes do Grêmio de professores da escola. As dívidas de R\$ 180,00 de ontem do Grêmio foram saldadas pelos professores que deviam, o que causou um alívio geral, pois ontem foi constrangedor a cobrança entre os professores. Às 8 horas e 40 minutos começaram os informes administrativos com a distribuição de material xerografado com orientações lidas e comentadas pela vice-diretora da escola. Na sala de professores haviam mais ou menos 40 pessoas, apenas um professor homem. Todos estão dispostos ao redor da mesa central da sala, sentados, alguns na porta,

pois não há espaço para todos dentro da sala. Segue chovendo forte, e o barulho dificulta a audição para alguns professores mais ao fundo. Os professores estão agitados e a cada pausa é preciso fazer o tradicional shh! Pedindo silêncio. Perguntam sobre os pontos das formações. Alguns professores manifestam desaprovação verbal com relação à este ponto. Um professor ironiza: “- Formação, que bom...” Questionam se estes encontros não contam como formação. A vice-diretora fala que ontem e hoje contam como planejamento. Há um princípio de discussão entre professores e a equipe diretiva. A sala é tomada pela discussão, o volume é alto, e eu não entendo mais quem está falando, pois todos falam ao mesmo tempo. A discussão está se estendendo, uma professora me diz em voz baixa que não vai dar em nada aquele falatório, mas, que já dá para ver como vai ser o ano letivo. A Vice-diretora corta para um assunto mais “ameno” segundo ela, pois este assunto precisa ser mais discutido na escola (formações), destaca a reforma na sala dos professores, está melhor organizada, com a disposição dos armários e os quadros de aviso mais visíveis. É a Quinta vez que toca um celular durante esta reunião. São 9 horas e 40 minutos, começam a Ter algumas conversas paralelas. Algumas pessoas trocam olhares e fazem pequenos gestos, expressões com os olhos, boca, ou até mãos, se referindo aos assuntos tratados. [são códigos] Uma pessoa da equipe diretiva retoma uma questão e finda a reunião administrativa, sobre a fala que surgiu na pesquisa sócio-antropológica, onde os alunos expressaram que a “escola não tem nada”. A partir desta fala inicia a divisão do estudo “sobre como resgatar – trabalhar com os alunos e a comunidade Chico Mendes.” Me desloquei para a sala com os professores das BP's, pois a organização é por ano-ciclo. Não há professor de educação física presente na sala ainda. Às 10 horas haviam apenas seis professoras discutindo a partir das falas selecionadas pela equipe diretiva, referidas à pesquisa sócio-antropológica, destacando pontos significativos. Algumas destacavam a falta de compreensão dos alunos pelo ensino por ciclos, ou a insatisfação com os ciclos, dando prioridade às séries. Outras falas contemplam o desconforto com o conhecimento, representado na figura da escola, pela fala das professoras presentes. A fala dos pais destacava a escola como meio para construção de um futuro, a alimentação e a beleza dos prédios. As professoras comentam a beleza que estava a sala em que estávamos neste momento. Dizem isto porque no ano passado os alunos “destruíram” algumas salas. O Professor de educação física chegou às 10 horas e 10 minutos. Falou que o esporte é vivência, como forma de trabalhar a violência nas escolas. Uma professora destaca que precisam ser objetivos para escrever o material para entregar para a coordenação ainda hoje sobre a tarefa da Cultura da Paz. O professor de educação física destaca que a prefeitura chamou um especialista do Rio de Janeiro para assessorar na questão da violência nas vilas, que diagnosticou e recomendou esporte nas áreas de risco. O professor ironiza dizendo que isso é um desrespeito com os professores de educação física da Rede, pois “chamaram alguém de fora para inventar a roda.” Este grupo que eu estava selecionou a fala de uma aluna, que disse: “- Eu sou burra de natureza não entendo nada...” O próximo passo da reunião foi planejar suas atividades para a primeira semana, levando em consideração a fala selecionada e os princípios de convivência. Outra orientação era de que o planejamento fosse coletivo. Uma professora

falou: “ Ah tá. Só porque elas querem...” O professor de educação física comentou que suas atividades das primeiras semanas são de muita conversa, socialização e caminhadas pela escola e pelo Parque. O grupo se dividiu entre os que querem trabalhar coletivamente e os que não querem, mais o professor de educação física que já afirmou o que iria fazer. O grupo resolveu então confeccionar o material para entregar à coordenação na forma de painel, para apresentar na plenária da tarde. As professoras começam a organizar o material quando são interrompidas por duas colegas que dizem que já tem café na sala dos professores. Todos param e se dirigem para lá. São 10 horas e 50 minutos. Alguns grupos continuam descansando, outros trabalham no material. O grupo em que estava retorna e conclui seu material. Não houve discussão sobre as falas e sobre o trabalho coletivo a ser realizado. Uma professora comenta com as outras: “- Cada um faz sua parte depois a gente junta.” A preocupação das professoras é com a tarefa para entregar e apresentar. A tarefa é concluída e somos liberados. São 11 horas e 20 minutos. A socialização não foi possível porque alguns grupos ainda estão discutindo, e não realizaram a Tarefa. Expliquei para os professores de educação física participantes como vou proceder nesse semestre, e mostrei-lhe o cronograma de pesquisa. Esperei um pouco mais e as 11 horas e 50 minutos fui embora. Continua chovendo. Boa parte dos professores já saiu.

ANEXO 4**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****Entrevista nº :****Escola:****Professor:****Data da entrevista:****Data da transcrição:****Início:****Término:**

1. Inicialmente gostaria que tu falasse um pouco das tuas experiências escolares (enquanto aluno), do ensino fundamental e médio.
2. Fale um pouco sobre o teu curso de graduação. Da tua opção por EFI, onde tu realizou, o ano que tu concluiu.
3. Me fala também da tua experiência com a prática de ensino (estágio supervisionado).
4. Descreva um pouco da tua caminhada como professor. Comente sobre o tempo que tu estás no magistério público ou privado.
5. Me conta como foi abordado o planejamento na tua graduação ou especialização.
6. Gostaria de saber há quanto tempo tu estás na Rede Municipal de Ensino de POA. Descreva também, como foi tua chegada nesta escola, há quanto tempo tu está aqui, e quais eram as tuas expectativas no início.
7. Descreva esta comunidade onde a escola está inserida. Como tu percebe a relação entre a escola e a comunidade.
8. Fale um pouco sobre o teu trabalho aqui nesta escola. Tu desenvolve algum projeto além das aulas? Como isso funciona?
9. Gostaria que tu me descrevesse como são tuas aulas com o 2º ou 3º ciclo. E as turmas de progressão?
10. Gostaria de saber o que tu pensa sobre a possibilidade de escrever os teus planejamentos e registrar o teu trabalho diário.
11. Gostaria que tu comentasse sobre as orientações da direção/supervisão da escola quanto ao planejamento dos PEFI, e também em relação a tua prática pedagógica.
12. Gostaria que tu comentasse sobre as reuniões de planejamento e formação, e sobre a contribuição dessas com a tua prática pedagógica.
13. Comente sobre como tu percebe as ações da SMED com relação ao trabalho dos PEFI desta Rede. Comenta as suas ações e contribuições.
14. Como tu percebe que as reestruturações propostas pela SMED – ciclos de formação e complexos temáticos – têm interferido na EFI, no teu planejamento e na prática pedagógica?
15. Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou completar algo? Muito obrigado.

ANEXO 5**ENTREVISTAS REALIZADAS****QUADRO 6 – ENTREVISTAS REALIZADAS**

| Nº | DATA | PARTICIPANTES | ESCOLA | DURAÇÃO |
|----|------------|---------------|--------|---------|
| 1 | 07/06/2002 | MARIA | E1 | 55' |
| 2 | 11/06/2002 | MARCELA | E2 | 51' |
| 3 | 12/06/2002 | HELENA | E3 | 35' |
| 4 | 13/06/2002 | ROSANE | E4 | 32' |
| 5 | 17/06/2002 | LUCIANE | E4 | 31' |
| 6 | 18/06/2002 | SÉRGIO | E2 | 1:20' |
| 7 | 21/06/2002 | ADRIANA | E1 | 35' |
| 8 | 25/06/2002 | MARINA | E2 | 1:10' |
| 9 | 26/06/2002 | CLARA | E3 | 40' |
| 10 | 27/06/2002 | VERA | E3 | 35' |
| 11 | 28/06/2002 | CARLOS | E1 | 32' |
| 12 | 03/07/2002 | GILBERTO | E4 | 45' |
| 13 | 04/07/2002 | ROBERTO | E4 | 1:05' |
| 14 | 05/07/2002 | MILTON | E1 | 55' |
| 15 | 11/07/2002 | PAULA | E1 | 36' |

ANEXO 6

ENTREVISTA TRANSCRITA

Entrevista nº 1

Professora: Maria

Data da entrevista: 07 de junho de 2002. Início: 11 horas Término: 11h. 55'

Local da entrevista: Auditório da Escola

Data da transcrição: 07 de junho de 2002 Início: 14 horas Término: 20 horas

Local da transcrição: Residência.

Entrevistador: Bom, inicialmente eu gostaria que tu falasse um pouco das tuas experiências escolares, enquanto aluna do ensino fundamental e médio.

Colaboradora: Enquanto aluna!

E: enquanto aluna do ensino fundamental e médio.

C: Bom, ensino fundamental eu fiz em uma escola particular aqui de POA, tá, e depois no ensino médio eu passei para uma escola pública, o José Cândido de Godoy. E eu tinha uma relação muito forte com a escola, eu passava a maior parte do tempo nela porque eu gostava de ir à escola e também uma relação muito forte com o esporte, eu sempre participei de atividades e de equipes né, ou na área da dança no 2º grau, o ensino médio da época tinha um grupo de dança, ou voleibol e handebol. Não que eu fosse uma aluna muito aplicada, mas sempre passei de ano e peguei uma reforma de ensino na época que era a lei 5692? Existia assim cursos profissionalizantes, então o meu segundo grau foi, o meu ensino médio foi tradutor e intérprete.

E: Me fala um pouco do teu curso de graduação. Da tua opção pela EFI, onde tu realizou, o ano que tu concluiu, como foi isso?

C: Bom eu fiz EFI por uma opção minha, ninguém impôs nada. Como eu acabei de dizer, eu sempre fui voltada para o esporte, sempre gostei de praticar, sempre me envolvi muito com isso. E eu fiz no IPA, me formei em 1979, naquela época eram três anos apenas, e com o estágio concomitante com o último semestre. Eu acho que foi pouco tempo. Pra mim, as minhas lembranças do tempo de estudo superior, são muito vivas ainda, eu gosto muito, né. Tanto é que nós temos um grupo, o grupo que se formou até hoje a gente se encontra uma vez por ano e fazemos uma confraternização, esse ano vai fechar 23 anos de formada. Em termos assim de união de grupo, mas de currículo, claro deixava muito a desejar né, minha experiência maior foi na medida que eu saí, e comecei a praticar e realmente trabalhar, né.

E: Sobre este currículo da tua formação, o que poderia Ter sido melhor?

C: Eu acho realmente que essa parte prática né, nós não tínhamos muito essa vivência, não tínhamos pesquisa, aquela época muito pouco, eu fui fazer minha pesquisa posterior no pós-graduação, e não era levada assim o aluno a questionar, a refletir sobre alguma coisa...

inclusive eu achava que era um estilo assim de 2º grau, porque na época se o aluno fosse reprovado em alguma das disciplinas, ele não poderia freqüentar outras, outros semestres, mesmo que aquela disciplina não fosse pré requisito. Então era um sistema que não estava de acordo eu acho... não era legal... Dizia respeito muito aquela época, são 23 anos..., com certeza mudou muito a universidade hoje.

E: Já que tu falou da tua prática de ensino no final de ano, do teu estágio supervisionado, como é que foi essa experiência para ti?

C: Olha eu acho que foi muito rica, porque eu tive várias oportunidades, fiz estágio em três locais, e bem distintos um do outro. Um foi o hospital psiquiátrico São Pedro, onde eu trabalhei na maior unidade feminina, a unidade Kreplin, que tinha quatrocentos e poucas mulheres, foi uma experiência muito enriquecedora, era muito diferente de tudo que eu tinha já trabalhado e vivenciado. Depois eu trabalhei junto, no mesmo momento eu trabalhava também no SESI, que tinha uma unidade ali na Vila Farrapos, e ali eu pude experimentar várias coisas, eu trabalhei com ginástica rítmica, com idosos, com handebol, com o vôlei, atletismo, então eu tinha horários determinados para fazer tudo isso aí..., e grupo de dança, então foram seis meses, só enquanto bolsista, o estágio não era remunerado, mas que me deu experiência e um leque muito grande porque era aberto a comunidade, a pessoa vinha porque queria, por estímulo próprio. E depois também trabalhei em escola e tive experiência com alunos menores, na escola particular A., que fica ali no Mont Serrat. Nessa escola a professora tinha entrado em licença por gravidez, então eu não tive orientação nenhuma, eu cheguei assim e tive que trabalhar direto com os pequenos, e foi uma experiência enriquecedora porque também não tinha trabalhado nunca com pequenos num nível de primeira e Segunda série, valeu, pra mim valeu bastante... Consegui me organizar bem, mas só consegui trabalhar com remuneração depois que eu me formei, até aí eu não tinha nem emprego, eu esperei me formar pra depois procurar emprego.

E: Gostaria que tu me falasse se fizeste um curso de especialização, ou algum outro curso, extensão.

C: Logo que eu me formei eu resolvi continuar os estudos, e fiz um curso de pós-graduação na própria faculdade, no IPA, de ginástica rítmica, que era um curso que me interessava, porque eu tinha tendências lá da área da dança e tal, e também era um curso que a escola tava oportunizando naquele momento, a instituição, e foi durante um ano então, eu tive treinamento desportivo, algumas cadeiras dentro desse curso eu tive que fazer uma monografia e foi ai que eu tive contato com a pesquisa realmente.

E: Comente sobre o tempo que tu tens de magistério, público ou privado.

C: Assim ó, eu comecei como professora em uma escola em Guaíba, então eu viajava até Guaíba, numa escola estadual e era cedida pelo município. Depois eu trabalhei na Ilha dos Marinheiros, que foi uma experiência muito enriquecedora porque, é uma comunidade extremamente carente, que fica marginalizado ali na ilha, e tinha problemas de enchente, fiquei muitos anos trabalhando ali naquela escola. Vim aqui para este Bairro, uma escola estadual também, depois fui para o jardim Ingá, Bairro Jardim Ingá numa outra escola estadual, Escola

Y, tudo Zona Norte e atualmente não sou mais professora da rede estadual porque pedi o PDV, na época né, trouxe o meu tempo de serviço para o município e estou nesta Escola há 11 anos, e trabalhei também na escola Z no bairro Passo das Pedras. Isso aí.

E: Me conta como foi abordado o planejamento na tua graduação, já que a tua especialização não enfocava a escola especificamente.

C: Olha já tão distante..., era dentro da parte da didática eu acho que a gente teve com o Airton Negrine, eu acho que agora tá aposentado pela UFRGS. Tá muito distante... eu não lembro assim realmente...AH! Como é que era, agora eu me lembro, tá. A gente fazia um plano de unidade, era assim um plano de curso tá, que era uma previsão anual do que tu iria trabalhar, com objetivos gerais, e depois se fazia um plano de unidade, que era geralmente por bimestre que se trabalhava, com desporto com alguma coisa, então tu descrevia ali quais seriam os teus objetivos, se tu fosse dar um handebol, que tu pretendia chegar ao final daquela unidade, tudo que trabalharia na área de ginástica, dos educativos, e geralmente esse mesmo professor ele indicava através de uma experiência em uma escola que eu trabalhei também, na Escola X, aqui no Bairro, ele fez junto aos alunos dele um teste que se chamava o pré e o pós teste e tal, então ele fazia em termos comparativos assim, se o aluno progredia ou não, mas era em termos quantitativos, tipo assim, o aluno têm que executar dentro de 10 saques tendo que concluir seis, era uma coisa assim, que o planejamento era dentro da parte da avaliação mais.

E: Gostaria de saber há quanto tempo tu estás aqui nesta escola. Como foi tua chegada e quais eram tuas expectativas?

C: Estou aqui há 11anos. Bom, eu nesses 11anos de escola municipal, eu cheguei aqui para trabalhar no turno da tarde com 4ª série na época, somente as 4ª séries, e a minha expectativa era muito grande em relação à essa escola, porque eu trabalhei em uma escola próxima, a Escola X do estado, e sempre passava por aqui e achava a escola grande, enorme, totalmente diferente dessa escola ou da ilha dos marinheiros lá que tinha experiência, e dizia assim pra mim – Ainda vou trabalhar nessa escola, nossa tem ginásio, tem tudo! Achava que seria legal, realmente quando eu entrei, eu achava que era uma escola grande com um determinado tipo de estrutura, considero melhor até do que hoje, inclusive também o aluno era diferente, era um aluno mais fácil... e eu tava com todo o gás né, a gente tem outro pique né, e a minha expectativa era de poder realizar um monte de coisas que eu já tinha realizado em outras escolas, e tentar me adaptar as diferenças, que eu não sentia problema, sentia em relação a equipe de EFI no sentido assim que tudo se concentrava no horário da manhã, as reuniões por área eram de manhã, as informações eram de manhã, e nem sempre eram passadas para o turno da tarde, me parece que até hoje é assim, pessoal que trabalha somente à tarde fica um pouco alijado, um pouco assim esquecido, eu não sei porque, mas tudo é tratado de manhã, cursos, seminários, qualquer informe, reunião mesmo que acontece por área é de manhã, não existe reunião por área à tarde, e eu senti muito isso, porque eu sempre tive que correr muito atrás das informações, sabe?

E: Tu tens 40 horas aqui na escola?

C: Atualmente eu tenho. Por que eu transferi, fiz um remanejamento da Escola X para cá, que eu entrei na Escola X posterior né. Eu ingressei aqui primeiro com 20 horas no turno da tarde e depois eu trouxe essas minhas 20 horas para cá.

E: Sobre essa comunidade do bairro aqui, me descreve como tu percebe esta comunidade, e como tu percebe a relação da comunidade com a escola.

C: Bom, nós fizemos pesquisa de campo para construir nosso complexo temático, nosso regimento que agora nós estamos estudando, e uma série de coisas, a gente teve que sair e fazer pesquisa em campo e visitar o bairro. Conheço este bairro há muito tempo, mas é estranho ver que a comunidade não é a mesma dependendo do zoneamento né, por exemplo, os alunos que eu tinha, e aquelas famílias da Escola X, que é muito próxima daqui, não são as mesmas daqui desta escola. Nessa escola se concentram níveis muito diferentes de alunos, enquanto tem uns que tem um nível sócio econômico bom, tem outros que vivem na maior linha pobreza mesmo né, que são ali da Vila Respeito e de algumas...Eu acho assim ó: a maioria veio do interior, em uma época né, talvez não os pais dos nossos alunos atuais, mas os avós, eles vieram do interior e foram montando sua casinha, tanto é que no mesmo terreno existem 2 ou 3 casas que foram assim, a família foi aumentando e foi se colocando ali. O nível cultural é todo específico deles e de uma cidade grande que eles já estão bastante integrados com essa cidade, então eu sinto uma pouca valorização em relação ao próprio bairro deles, de ânimo, de se mexer, de participação nos OP's, nas reuniões enfim de associações, eles não são muito participativos. E a relação deles com a escola também acaba refletindo né, eles cobram muito e no momento que são chamados para participar, para vir pra cá... não vem, a escola tá aberta, sempre teve, a participação dos pais, tanto é que à tarde nós temos monitores que são gente da comunidade, são mães que participam do trabalho e das atividades, só que eu acho assim ó, por exemplo o chamamento no dia nacional dos pais, eu vou ser bem sincera, teve uma apresentação de dança, do meu grupo de dança daqui, na abertura, e depois cada professor, laboratório de aprendizagem iam falar sobre as coisas que acontecem aqui, e os pais que estavam aqui eram os pais dos meus alunos que iriam dançar, então se não tivesse a dança, eu acho que teriam pouquíssimos pais participando entendeu. Então é uma dificuldade muito grande, eu acho que poderia ser bem melhor a participação deles.

E: Me fala um pouco do teu trabalho aqui na escola. Eu vi que tu desenvolve um projeto de dança né, como é que isso funciona?

C: Bom, eu trabalho atualmente com o 2º ciclo né, os segundos e terceiros anos do segundo ciclo, e o 1º do terceiro, tá, e as CP's né, equivalente a 7ª e 8ª séries. Então eu também sou a PEFI com o maior número de horas, e eu conquistei umas 10 horas para trabalhar com o grupo de dança que foi fundado em 99. Eu iniciei trabalhando dentro da minha aula de EFI que eu sempre gostei de fazer algumas coisas com as meninas e os meninos, e aí tinham me dado umas três horinhas e eu comecei a montar esse grupo, e aí ele foi crescendo, e deu essa abertura de poder ter essas 10 horas. Atualmente eu estou com 70 alunos no grupo da manhã, hoje tu viste pouco por que choveu, e quando chove assim eles, vem muito menos..., mas são bem participativos né, eu tenho 80 inscritos mas, flutuante assim 70, e mais uns 40 ou

50 do turno da tarde, então é um grupo bastante grande, não existe seleção, ela é natural, o único problema é que eu estou tentando me adaptar, ser mais flexível porque eles tinham muito aquela coisa de montar as músicas da cultura deles né, pagode, rap, essas coisas, e eu sinceramente não gosto muito, mas eu fiz um jogo de corpo assim deixo eles montarem as coisas e criarem e eu também tento colocar o meu estilo de dança.

E: Gostaria que tu me descrevesse como são tuas aulas com 2º, 3º ciclos e CP's.

C: Minhas aulas para CP's são totalmente diferenciadas. Por exemplo, com o 2º ciclo, antigas 4ª e 5ª séries, é por módulos aqui na escola, vou te falar assim porque acho que é uma novidade, em relação à outras escolas, é o primeiro ano que nós estamos fazendo por módulos. Do que se trata, então, eles juntaram dois períodos né, e a gente têm um encontro semanal. Eu acho assim, pro professor, foi muito bom porque tu planeja e sabe o que tu vai trabalhar com aquela turma naquele dia, e tu te organiza melhor digamos assim, mas pro aluno eu não acho que seja uma boa, sinceramente, porque ele vai Ter só um encontro, os menores vão Ter praticamente dois períodos juntos, que seria muito mais legal se eles tivessem contato com esse professor pelo menos duas vezes por semana separadamente, eles cansam, e enfim, no caso de um feriado ou coisa assim eu vou ver esses alunos só daqui à 15 dias né, eu não achei legal pros alunos, para o professor acho que facilitou em termos de horário e tudo o mais. E as CP's acontece o seguinte: CP's eu tenho algumas, eu só trabalho com as meninas, tem outro professor que trabalha com os meninos. Eu tenho que fazer um trabalho totalmente diferenciado, porque tem que ver o ânimo delas naquele dia, como é que elas estão, eu tenho que participar sempre junto, se eu der uma aula de ginástica eu tenho que estar sempre motivando – Vamos lá gurias! Nas aulas de ginástica, sempre motivando porque são meninas assim que tem problema muito grande de estrutura familiar, prá te dizer assim agora no meio do ano já tem quase 50 por cento que não tão vindo, e uma série de dificuldades, ou pediram transferência coisa e tal, então a minha aula eu tenho que ser muito flexível, não posso seguir um planejamento à risca né. Então eu dou muito pra elas ginástica, dança, né, quando elas querem voleibol, e tento enturmá-las em alguma outra turma que esteja fazendo naquele momento já que são poucas e eu não consigo nem montar um time né, pra dar algum desporto ou coisa assim, então é isso aí, mas olha, é difícil, por que além de elas estarem em uma idade muita chatinha né, que as gurias não querem muito fazer, praticar esporte nessa idade, 15/ 16 anos, então elas exigem uma motivação constante, minha e delas.

E: Me fala mais dessa relação de Ter mais de um professor para o mesmo grupo de alunos, mas separados homens e mulheres.

C: Bom, em outras turmas também funciona isto, não é só a CP, tá, existe turmas do 3º ciclo que o professor assume sozinho ou separadamente, por exemplo, na 1ª do 3º ciclo que é a antiga 6ª série nós pegamos a turma inteira né, não tem...e funciona bem, eu acho que relacionam-se super bem as meninas e os meninos, nos jogos eu misturo, faço sempre misto, eu não separo porque eu acho que na sala de aula tu não dá aula em duas salas separadas né, agora a CP eu acho que funciona melhor assim, porque o sgris tem outras carências em relação as gurias né, as gurias querem fazer outra coisa, e os guris querem mais é o futebol

deles lá, mas eu acho que funciona melhor desta forma. O ano passado existia um preconceito muito grande em relação a mulher, eles excluía[m] elas dos jogos, então fica mais fácil pro professor trabalhar dessa forma, existia uma discriminação muito grande do aluno, do próprio aluno.

E: Me fala como acontece a organização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidos pela EFI, pelos PEFI.

C: Bom, nós conquistamos novamente a nossa reunião de área, existia uma época e depois caiu, não existia mais este espaço, existia um horário de reunião que seria dos coordenadores de área onde eram passadas todas as informações da escola para esses coordenadores, eu participei nessa época, e depois a gente levava para a nossa reunião de área e a coisa funcionava muito bem, eu acho que fluía numa forma muito mais organizada, porque ali era o representante do nosso grupo para levar novas idéias, e também junto com o grupo com a equipe diretiva, a supervisão só, a gente tratava de todos os problemas da escola, depois trazia de volta. Bom, não existe mais este momento, dos coordenadores, mas nós recuperamos a nossa reunião de área, que sempre tem nas sextas-feiras, produtiva ou não nem sempre ela é, mas positiva ou não acho que ela é muito válida porque ela é um momento que a gente tem para sentar e se organizar e até nas coisas pequenas do dia a dia, em termos de material ou qualquer coisa. O conteúdo foi dito assim no início do ano a gente fez uma conversa do tipo o que tu vai trabalhar e tal né, então a gente procurou fazer junto, paralelo com outro professor que trabalhasse com o mesmo nível né de, por exemplo, a professora X começou com atletismo, que trabalha com as mesmas séries do que eu, eu tinha iniciado com voleibol, aí eu disse vamos rever isso, então tá eu vou voltar, vou começar com atletismo pra ficar todo mundo legal e depois agente trabalha diferente. Então peguei assim ó, dois meses trabalhar com conteúdos ou outro e tal, isso na parte da manhã, e nas turmas da tarde eu tava trabalhando com o tema complexo temático corpo, que aí foi uma resolução do grupo de professores né, tão trabalhando muito em cima, dando este enfoque, recém estamos iniciando o 2º trimestre em cima disso aí. E trabalho muito pré-desportivos, jogos, brincadeiras com os menores né. Não sei se eu respondi?

E: Somente gostaria que tu retomasse sobre o grupo que tu falou. Fala mais sobre este grupo, ele não é constituído pelos PEFI?

C: Não. É o grupo de professores que trabalha com o 3º ano do segundo ciclo, seriam as 5ª séries. É um grupo de professores que resolveu pesquisar, e nós temos a nossa reunião às quintas-feiras em que é dada uma oportunidade para os professores se organizarem também conforme o ano ciclo que trabalham.

E: Me fala sobre o teu planejamento, sobre o que afeta e o que contribui com o teu planejamento.

C: Eu acho que eu já fui mais organizada e mais motivada pro meu trabalho, tá. Eu vou fechar 23 anos de formada, praticamente em três anos eu poderia tá aposentada (risos), eu não tô empurrando né, mas na verdade com essa nova lei eu vou Ter que trabalhar 7 anos a mais né. E eu vejo as dificuldades, o ano passado foi um ano muito difícil aqui na escola em termos de

estrutura, em termos de violência, eu acho que este ano está um pouco melhor, porque existiam alunos muito barra pesada realmente e que desestruturavam toda a escola, pelo menos a minha aula, eu não conseguia trabalhar no pátio, e aqueles alunos eram vândalos mesmo, e acontecendo coisas de agressão né, e eu trabalhava mais com 6ª série no ano passado, tinha todas as sextas. Esse ano eu peguei CP's pela primeira vez, eu disse como é que eu vou trabalhar com esses..., de cara assim eu vi que eu tenho que ser muito flexível e tentar cativá-las e ir buscando né, e tô sempre procurando elas e fazendo chamamento pra elas..., por isso eu digo que é diferenciado né, bom o que eu fiz dentro do planejamento da, com as 6ªsérie, eu resolvi trabalhar com atletismo, depois voleibol, handebol e basquete, é isso que eu vou trabalhar durante o ano. Além disso, eu faço algumas exposições em termos de regras durante o jogo ou alguma coisa assim e a minha avaliação é fundamentalmente em termos assim da participação do aluno, do comprometimento dele, então não é em termos de habilidade, há muito tempo deixou de ser isso, porque inclusive a escola mudou seus critérios de avaliação, mudou muito em função disso, a EFI ...AH é um problema aquela questão de faltas e tal, buscam o aluno em casa se está faltando, então a avaliação ficou em cima de se o aluno vem, se se compromete, neste esquema.

E: Tu falaste em flexibilidade, ser flexível. Isso se dá no planejamento?

C: No planejamento e na aula também. Se eu seguir à risca aquilo que eu botei no papel, muitos vezes não dá para cumprir né. Por exemplo, se eu tenho um objetivo neste trimestre com várias coisas dentro do conteúdo atletismo e tal, e não der tempo, eu tiver que entrar em alguma outra coisa, na informática, agora taí a copa do mundo, eu tentar falar sobre isso, eu dou abertura para isso.

E: Gostaria que tu me falasse o que tu pensa sobre a possibilidade de escrever o teu planejamento e registrar o teu trabalho diário.

C: O meu registro ele se dá somente no caderno de controle. Eu registro as atividades que eu fiz naquele dia, e , tu diz assim de alterar o meu planejamento, de fazer uma nova..., Eu faço no caderno de controle a atividade que eu dei naquele dia, e o objetivo que tentei alcançar com aquilo, e tem assim na lista de observações como é que o aluno tá, se tá demonstrando interesse ou não, quais são as atitudes desse aluno, eu faço um parecer descritivo de cada aluno, não em relação aquela atividade, mas em relação ao todo, senão até levaria muito tempo, com todas as turmas que tem. Agora, para ser bem sincera eu não uso o planejamento não, não vou lá e busco no meu planejamento – Ah, mudei isso aqui! A coisa acontece meio assim de imprevisto e vai, eu não paro para ficar refletindo sobre aquilo que eu dei, o que que eu vou mudar né, em termos mais assim de uma reflexão e uma avaliação, uma postura daquele meu trabalho. Se houve uma certa aceitação, se eu acho que é conveniente continuar com aquela atividade, o que que eu posso Ter com aquilo eu sigo em frente. E as observações vão ser dadas mediante as atitudes daquele aluno, a receptividade, como ele está aceitando ou não.

E: Gostaria que tu comentasse sobre as orientações da direção/supervisão da escola, quanto ao planejamento dos professores de EFI. E também em relação à tua prática pedagógica.

C: Olha a escola é bastante grande, nós temos quase 2300 alunos, e é uma escola que deve Ter uns 130 professores, por aí. Então nós possuímos o ensino fundamental e o médio aqui na escola, e geralmente as reuniões poderiam ser mais produtivas, eu acho. Nas reuniões de quintas-feiras o pessoal discute, no fim acaba sendo apenas 1 hora de reunião, e o tempo é muito pouco, mas também acho que existe uma falha em relação a supervisão de ser mais objetiva né, de seguir um roteiro, de Ter um canal mais aberto e de se impor perante o grupo, porque se tu tá trabalhando com os professores tu também está trabalhando com alunos né, todo mundo fala, é aquele barulho, então as vezes a direção pende pra um outro lado e não rende aquilo que deveria render né, em termos assim de estudos, acaba ficando falho né, da gente poder sentar em grupos ou pequenos grupos que eu acho que funciona melhor né, ou conforme ano-ciclo essas coisas, acho melhor do que no grande grupo as vezes, então acaba dando problemas assim de registros e informações sobre problemas administrativos, sobre isso, sobre aquilo, aí é disciplina de aluno, e quanto tu vê, tu acaba sempre caindo no mesmo ponto e sem uma reflexão sobre questões da escola, sem solução né. E isso eu acho que quem dirige uma reunião é que tem que Ter mais essa postura, eu acho falha a supervisão, ela tinha que Ter mais autoridade, não ser autoritária, e também Ter mais acesso aos professores e cobrar mais também do grupo, porque todo mundo só trabalha sendo cobrado né, acho que a escola deveria cobrar mais mesmo. E tem um grupo bom de professores, que poderiam ser motivados e aqueles outros que não tão cumprindo, de repente pode ser questionado, mas a supervisão tem que dar todo o suporte né. As vezes quando chega e eles mesmos tem dúvidas sobre um determinado tema, como é que vai passar, vai instruir, incentivar ou direcionar a reunião para uma forma objetiva, não tem como! Tu mesmo assistisse algumas reuniões e pode tirar algumas conclusões.

E: Me fala das reuniões dos PEFI então, como são?

C: Essas reuniões de planejamento a gente não inicia né, aliás, a gente inicia e acaba nunca terminando, parece que tem sempre um projeto em andamento assim. De repente esses dias vieram buscar uma coisa que a gente fez com os alunos, uma formação lá de três anos atrás, e tava tudo lá numa caixa, mas e aí, todo aquele material de pesquisa, porque não se levou adiante. Então, eu quero colocar uma sugestão muito minha a respeito da escola, ainda bem que eu tenho a utopia, que eu acredito que é possível modificar muitas coisas e recuperar esse valor da escola. Porque na vida tudo é cíclico né, porque a gente tem que passar por tudo pra poder refletir, repensar e poder começar, iniciar de novo. Então acho assim, se o conjunto de professores quiser, se a comunidade quiser, se os alunos quiserem uma mudança, é possível, mas é possível todo mundo junto, e eu não sinto essa união, a gente fala em termos disciplinar, em termos de planejamento e em termos de prática pedagógica, eu acho que muitas pessoas agem sozinhas, outros totalmente desestimulados, e aí acaba desestimulando o teu trabalho também, por que tu vê que tu fica sempre falando, pedindo, dando exemplo, o professor é o maior exemplo do seu aluno. Então faça o que eu digo mas não faça o que eu faço. Aquela velha história, então eu acho que aqui na Escola se perdeu muito disso, não é mais a mesma escola de quando eu entrei e acho que tem muita coisa falha, muita coisa que deveria ser

mudada, muda-se direção, mas continua-se com os mesmos vícios né. Mas em termos de planejamento, respondendo a tua pergunta na EFI, não acho que rende muito não, porque ali a gente fala sobre vários assuntos, é legal, é um momento que a gente tem pra falar de ansiedade, do dia a dia, não só a respeito da EFI, mas sobre mundo, é um momento de descontração, tudo isso é necessário, agora em termos objetivos de planejamento, bah! Vamos agora tentar, chega de brincadeira, é difícil, porque aí não tá no horário o outro chega um pouquinho depois o outro não foi na reunião aquele dia, aí as informações, o que se decidiu, aquele pessoal que é da tarde que trabalha só a tarde não ficou sabendo, aí cobram daquele pessoal. Então isso dificulta, poderia ser diferente, e o grupo de professores é antigo, tá na escola aqui já praticamente... eu tenho onze anos de escola, eu sou uma das mais novas, então, quer dizer, o pessoal já tá a muito tempo junto já poderia ter se organizado de uma forma melhor. Eu, eu, eu, acho que isso aí não tá legal não.

E: Como poderia ser diferente, o que tu falou ali ?

C: Ah, tá na consciência de cada um. Isso aí eu acho que tá de cada um querer mudar, vamos trabalhar agora, vamos fazer, então é isso aí. Mudar ,mudar se todo mundo mudar, se todo mundo realmente quiser, se todo mundo realmente pensa como eu penso, né, nesse sentido de querer dessas reuniões algo um pouco mais produtivo, de repente pensam diferente, que a reunião é boa, é agradável e que assim está funcionando. Eu acho que poderia ser de tudo um pouco, mas no momento é necessário que se discuta não só a prática pedagógica, mas todos aqueles probleminhas do dia a dia, de colocar ali, não de Ah eu tô com pressa hoje e tenho que ir embora, né. Então realmente sentar com calma, e fazer. O ano passado eu ficava fazendo, tu vens desde de o ano passado né observando, o ano passado eu fazia muitas coisas do meu grupo de dança naquele horário porque eu achava que era muito mais proveitoso, e eu precisava daquele horário, muitas vezes eu ficava ali ocupando o meu horário de reunião enfim pro meu projeto do que ficar ali jogando conversa fora.

E: Isso no teu entender prejudica o planejamento coletivo?

C: Com certeza prejudica, claro que sim.

E: Comenta como tu percebe as ações da SMED com relação ao trabalho dos professores de Educação Física da Rede, as ações, as contribuições, em relação ao ano passado prá esse.

C : Eu sei da dificuldade às vezes de se reunir, todos os professores de EFI da Rede, em grupos e de estudo. Mas eu acho que sendo sempre possível deveria se fazer um contato, mesmo porque, prá se discutir os problemas, e eu saber o que está acontecendo na outra escola lá, como é que funciona. Dá oportunidade nessas reuniões de cada um expor o seu projeto, alguma coisa que sinta que esteja funcionando legal de diferente. Eu acho importante esses encontros sem essas oportunidades, que nesse ano parece que tá, tá ocorrendo e o ano passado não me lembro de Ter ido a alguma reunião, não. O que às vezes dificulta, a escola até dificulta. O professor tem aluno aquele horário, tudo, então acaba dificultando a saída do professor naquele momento. Acho que poderia ser bem mais presente. A assessoria poderia visitar às vezes as escolas, fornecer cursos assim, possibilitar alguns cursos prá professores fora do seu horário poder fazer, investir como tinha uma vez reuniões na UFRGS, era um

encontro das seis e meia. Eu não me lembro como era o nome do projeto, mas sempre eles levavam alguém, era junto com a SMED, a gente, eu participei várias vezes lá, eu assisti, era muito produtivo, então sempre traziam alguém pra falar sobre determinado assunto, né. Isso aí poderia se resgatar junto a universidade de repente.

E: Tu tens possibilidade de sair pra cursos, a escola te libera?

C: A escola me libera.

E: Tu faz cursos seguidamente ?

C: Fiz muito mais, atualmente não tô fazendo tanto assim, mas eu participava de tudo. Tudo que eu achava importante eu tenho várias titulações assim, mas hoje em dia eu não tenho ido a muita coisa não, devido aos valores, as vezes é o tempo também que tu tá em aula trabalhando e não pode ficar o tempo saindo e deixando o teu aluno, porque a escola não tem como sempre ficar suprindo né, isso eu questiono também. E a motivação, que as vezes tem curso de coisas que tu já viu, tipo assim, ah, isso aí eu já vi! Já fiz mais!

E: Como é que tu percebe essas reestruturações propostas pela SMED, como os ciclos de formação, complexos temáticos, como isso têm interferido na EFI e no teu planejamento?

C: Bom, a minha escola foi resistente aos ciclos, no início. Eu também, sempre tudo que é novo a gente leva um pouco de medo, a gente quer ver se dá certo pra iniciar, principalmente na área da educação, é muito importante. Eu acho assim que faltou eles terem um projeto mais tempo numa escola pra poder ver realmente, e depois aplicar para toda a rede. Teve mil deficiências aí que foram obrigando a rever, modificando algumas coisas, tá se buscando. Então acho que é super válido alguma mudança para melhor, mas no sentido de dar muita abertura, eu acho os ciclos deram muita abertura, assim de , para que o aluno tivesse uma participação mais efetiva, que ele pudesse se posiciona mais , refletir, eu acho que tudo isso não existia antes, mas em compensação nessa grande abertura que deu, se entendeu assim, que o ciclo não reprova e que o aluno podia tudo, e na visão dele ninguém cobra mais nada, a gente pode tudo, então acho que o nível de informação apesar de nós termos a mídia e da tecnologia, de nós termos informática, o nível de informação do aluno pra muitas coisas diminuiu. Se bem que aquele aluno antigo era tudo na base da decoreba, eu acho, da coisa só pra aquele momento, hoje se quer um aluno mais atuante, mais , que avalie a situação e tire conclusões próprias, nisso acho que avançou. Não sei se foi dos ciclos ou não. Acho que só o tempo vai nos mostrar. O que tá errado, nós estamos buscando junto e tentando modificar. Então tu me pergunta, sendo objetiva, foi válido? Eu acho que sim, toda a mudança ocorrem alguns problemas, algumas coisas que a gente tem que tá preparado pra ser flexível e modificar. Então vamos ver. Só que tem que melhorar muita coisa ainda . Primeiro lugar tem tirar essa visão de que tudo pode. Tudo pode para o melhor! Mas não para cair na gandaia!

E: Tu falou em estar preparada. Os professores estavam preparados no teu entender pra essas reestruturações?

C: A gente já havia estudado em várias reuniões, vinha o pessoal da SMED tentando né, nos motivar pra essa idéia e tal, e na verdade se fez uma votação depois de muitas discussões, muitas reuniões, um ano, se decidiu então implantar os ciclos. Mas não foi uma coisa muito

fácil de ser digerida . Mesmo porque a gente tinha que mudar a nossa prática. Então muitos no início tinham dúvidas:- Pô, como é que eu faço? Na verdade na EFI a gente pega o complexo temático, e trabalha o esporte, eu vou continuar trabalhando com a ginástica e com a dança, só vô dá ênfase pra aquilo ali, não vejo grandes mudanças, na minha prática pedagógica, por exemplo. O que eu acho que mudou foi uma relação maior com o grupo, de outras áreas. Da área sócio histórica, da biologia, daí a gente tenta fazer sempre um planejamento conjunto, isso sim, não existia essa tal da interdisciplinaridade...

E: É possível?

C: É possível sim. Tanto é que nós estamos fazendo agora no 3º ano do 2º ciclo. A gente tá tentando. Com o projeto sobre o corpo envolvendo outras áreas. E já no magistério, quando eu trabalhei Na Escola X com Magistério, a gente tinha o 3º ano de planejamento que as gurias tinham que fazer, e era muito cobrado da supervisão que o professor também cobrasse delas um planejamento que tivesse a EFI relacionada com o que eles estivessem dando em sala de aula. Então jogos, brincadeiras, tudo tinha que fazer uma relação, já naquela época, isso há 10 anos atrás. Então eu acho que sempre existiu a possibilidade de se fazer, só que as pessoas se preocupam muito com a palavra. A palavra interdisciplinaridade assusta. Como é que eu vou fazer esta relação, só que na verdade, já tão até trabalhando isso e não se dão conta né. Trabalhando junto e não se dão conta da relação.

E : Sobre as leituras pedagógicas que tu tens realizado ultimamente, como tem contribuído com a tua prática pedagógica?

C: Na verdade eu lia muito mais antes. Eu andava muito mais de ônibus também, e aproveitava para ler no deslocamento, era um local que eu lia bastante. Livros didáticos da EFI, livros de dança que eu devorei e lia muita coisa sobre dança, anti-ginástica e todos esses movimentos que iniciaram. Atualmente acho extremamente falho, eu não tenho lido muito mesmo, o último que li foi o próprio livro que tu me emprestaste, da UNICAMP, o caderno CEDES, que falava sobre o corpo e mais aqueles polígrafos que tu emprestou. O que eu leio, em termos pedagógicos, são textos quando a supervisão nos dá, quando dá, e não tenho lido muito não. Minha leitura tem sido mais em periódicos e jornais, revistas.

E: Gostaria de corrigir alguma coisa que foi dita, retomar ou acrescentar algo sobre planejamento, prática pedagógica, escola ou educação?

C: Olha essa nova escola que surge aí. Eu queria dizer o seguinte: que cada vez que eu vou ao seminário ou algum curso novo, parece que me dão injeção de ânimo, assim né, vou voltar para a escola e vou fazer, Ah, vou voltar pra escola, olha isso é possível, que legal vamos lá! E, voltava cheia de idéias e de vontade e tal. Mas cada vez eu vejo mais, que não adianta só eu tentar fazer alguma coisa, é importante essa minha atitude, mas eu acho que com grupo ficaria muito mais fácil. Eu vejo que há anos eu tento colocar de uma forma, mas se o grupo não pega junto, não tem a mesma sintonia ou equilíbrio a coisa não pode funcionar, e aqui na escola isso está se repetindo muito... Eu não quero dizer só em termos de educação física, em tudo, no nosso refeitório, nos nossos corredores, na estrutura como escola, teria que repensar e o professor abrir um pouco mão do seu horário pra poder fazer isso melhor. Ontem na reunião foi

comentado aquele negócio do refeitório, eu já tinha falado contigo... Então não adianta, enquanto a escola não for uma escola, não tiver um pensamento único direcionado para uma certa atitude comum, não vai modificar nunca, isso aí poderia melhorar, mas eu acredito que ainda a gente chega lá (risos).

E: Muito obrigado pela colaboração com esta pesquisa.

ANEXO 7**CONTATOS/OBSERVAÇÕES REALIZADAS**

QUADRO 7 – CONTATOS/OBSERVAÇÕES REALIZADAS

| Nº OBSERVAÇÃO | DATA | LOCAL |
|---------------|------------|-------|
| 1 | 07/08/2001 | E3 |
| 2 | 07/08/2001 | E2 |
| 3 | 09/08/2001 | E1 |
| 4 | 10/08/2001 | E3 |
| 5 | 14/08/2001 | E1 |
| 6 | 14/08/2001 | E2 |
| 7 | 16/08/2001 | E4 |
| 8 | 17/08/2001 | E3 |
| 9 | 20/08/2001 | E2 |
| 10 | 21/08/2001 | E1 |
| 11 | 21/08/2001 | E2 |
| 12 | 23/08/2001 | E4 |
| 13 | 24/08/2001 | E3 |
| 14 | 28/08/2001 | E1 |
| 15 | 28/08/2001 | E2 |
| 16 | 30/08/2001 | E4 |
| 17 | 31/08/2001 | E3 |
| 18 | 03/09/2001 | E2 |
| 19 | 04/09/2001 | E1 |
| 20 | 04/09/2001 | E2 |
| 21 | 06/09/2001 | E4 |
| 22 | 11/09/2001 | E1 |
| 23 | 11/09/2001 | E2 |
| 24 | 13/09/2001 | E4 |
| 25 | 14/09/2001 | E3 |
| 26 | 15/09/2001 | E3 |
| 27 | 17/09/2001 | E2 |
| 28 | 18/09/2001 | E1 |
| 29 | 18/09/2001 | E2 |
| 30 | 25/09/2001 | E1 |
| 31 | 25/09/2001 | E2 |
| 32 | 27/09/2001 | E4 |
| 33 | 28/09/2001 | E3 |
| 34 | 01/10/2001 | E4 |

| | | |
|----|------------|----------------------|
| 35 | 02/10/2001 | E1 |
| 36 | 02/10/2001 | E2 |
| 37 | 04/10/2001 | E4 |
| 38 | 05/10/2001 | E3 |
| 39 | 08/10/2001 | E4 |
| 40 | 09/10/2001 | E3 |
| 41 | 09/10/2001 | E2 |
| 42 | 16/10/2001 | E1 |
| 43 | 16/10/2001 | E2 |
| 44 | 18/10/2001 | E4 |
| 45 | 19/10/2001 | E3 |
| 46 | 22/10/2001 | E2 |
| 47 | 23/10/2001 | E1 |
| 48 | 25/10/2001 | E4 |
| 49 | 26/10/2001 | E1 |
| 50 | 29/10/2001 | E2 |
| 51 | 30/10/2001 | E1 |
| 52 | 30/10/2001 | E2 |
| 53 | 01/11/2001 | E4 |
| 54 | 06/11/2001 | E2 |
| 55 | 08/11/2001 | E4 |
| 56 | 09/11/2001 | E3 |
| 57 | 10/11/2001 | E3 |
| 58 | 12/11/2001 | E4 |
| 59 | 13/11/2001 | E1 |
| 60 | 13/11/2001 | E2 |
| 61 | 19/11/2001 | E4 |
| 62 | 20/11/2001 | E1 |
| 63 | 20/11/2001 | E2 |
| 64 | 22/11/2001 | E4 |
| 65 | 23/11/2001 | Jogos Escolares SMED |
| 66 | 27/11/2001 | E1 |
| 67 | 27/11/2001 | E2 |
| 68 | 29/11/2001 | E4 |
| 69 | 30/11/2001 | E3 |
| 70 | 04/12/2001 | E1 |
| 71 | 04/12/2001 | E2 |
| 72 | 06/12/2001 | E4 |
| 73 | 07/12/2001 | E3 |

| | | |
|-----|------------|---------------------|
| 74 | 10/12/2001 | E2 |
| 75 | 11/12/2001 | E1 |
| 76 | 11/12/2001 | E2 |
| 77 | 12/12/2001 | E1 |
| 78 | 13/12/2001 | E3 |
| 79 | 14/12/2001 | E3 |
| 80 | 18/12/2001 | E1 |
| 81 | 18/12/2001 | E2 |
| 82 | 20/12/2001 | E4 |
| 83 | 28/02/2002 | E2 |
| 84 | 01/03/2002 | E2 |
| 85 | 05/03/2002 | E1 |
| 86 | 05/03/2002 | E2 |
| 87 | 06/03/2002 | E1 |
| 88 | 07/03/2002 | E4 |
| 89 | 08/03/2002 | E1 |
| 90 | 11/03/2002 | E3 |
| 91 | 12/02/2002 | E3 |
| 92 | 12/03/2002 | E2 |
| 93 | 12/03/2002 | Aula Inaugural SMED |
| 94 | 14/03/2002 | E4 |
| 95 | 15/03/2002 | E1 |
| 96 | 19/03/2002 | E3 |
| 97 | 19/03/2002 | E2 |
| 98 | 21/03/2002 | E4 |
| 99 | 22/03/2002 | E1 |
| 100 | 25/03/2002 | E4 |
| 101 | 26/03/2002 | E3 |
| 102 | 26/03/2002 | E2 |
| 103 | 01/04/2002 | E3 |
| 104 | 02/04/2002 | E3 |
| 105 | 02/04/2002 | E2 |
| 106 | 04/04/2002 | E4 |
| 107 | 05/04/2002 | E1 |
| 108 | 08/04/2002 | E2 |
| 109 | 09/04/2002 | E3 |
| 110 | 09/04/2002 | E2 |
| 111 | 11/04/2002 | E4 |
| 112 | 11/04/2002 | SMED |

| | | |
|-----|------------|-----------------------------|
| 113 | 12/04/2002 | E1 |
| 114 | 15/04/2002 | E3 |
| 115 | 16/04/2002 | E3 |
| 116 | 16/04/2002 | E2 |
| 117 | 18/04/2002 | SMED-Reunião PEFI |
| 118 | 19/04/2002 | E1 |
| 119 | 22/04/2002 | E2 |
| 120 | 23/04/2002 | E3 |
| 121 | 23/04/2002 | E2 |
| 122 | 25/04/2002 | E1 |
| 123 | 25/04/2002 | E4 |
| 124 | 27/04/2002 | E2 |
| 125 | 30/04/2002 | E3 |
| 126 | 30/04/2002 | E2 |
| 127 | 02/05/2002 | E1 |
| 128 | 02/05/2002 | E4 |
| 129 | 03/05/2002 | E1 |
| 130 | 06/05/2002 | E3 |
| 131 | 07/05/2002 | E3 |
| 132 | 07/05/2002 | E2 |
| 133 | 08/05/2002 | SMED-Fórum Permanente EFI |
| 134 | 09/05/2002 | E1 |
| 135 | 09/05/2002 | E4 |
| 136 | 10/05/2002 | E1 |
| 137 | 13/05/2002 | Seminário Nacional Educação |
| 138 | 14/05/2002 | Seminário Nacional Educação |
| 139 | 15/05/2002 | Seminário Nacional Educação |
| 140 | 16/05/2002 | E4 |
| 141 | 17/05/2002 | E1 |
| 142 | 21/05/2002 | E3 |
| 143 | 21/05/2002 | E2 |
| 144 | 23/05/2002 | E1 |
| 145 | 23/05/2002 | E4 |
| 146 | 24/05/2002 | E1 |
| 147 | 27/05/2002 | E4 |
| 148 | 28/05/2002 | E3 |
| 149 | 28/05/2002 | E2 |
| 150 | 29/05/2002 | E1 |
| 151 | 29/05/2002 | E4 |

| | | |
|-----|------------|------------------------------------|
| 152 | 03/06/2002 | E4 |
| 153 | 04/06/2002 | E3 |
| 154 | 04/06/2002 | E2 |
| 155 | 05/06/2002 | E3 |
| 156 | 06/06/2002 | E1 |
| 157 | 06/06/2002 | E4 |
| 158 | 07/06/2002 | E1 |
| 159 | 10/06/2002 | E4 |
| 160 | 11/06/2002 | E2 |
| 161 | 14/06/2002 | E1 |
| 162 | 20/06/2002 | E4 |
| 163 | 24/06/2002 | E4 |
| 164 | 25/06/2002 | E1 |
| 165 | 01/07/2002 | E2 |
| 166 | 25/07/2002 | E2 |
| 167 | 26/06/2002 | E3 |
| 168 | 27/06/2002 | E4 |
| 169 | 28/06/2002 | E1 |
| 170 | 02/07/2002 | SMED-Fórum Permanente EFI |
| 171 | 02/07/2002 | ESEF/UFRGS-Fórum Permanente EFI |
| 172 | 03/07/2002 | E4 |
| 173 | 04/07/2002 | E4 |
| 174 | 05/07/2002 | E1 |
| 175 | 06/07/2002 | E4 |
| 176 | 08/07/2002 | E4 |
| 177 | 09/07/2002 | E3 |
| 178 | 09/07/2002 | E2 |
| 179 | 10/07/2002 | E3 |
| 180 | 11/07/2002 | E1 |
| 181 | 11/07/2002 | E4 |
| 182 | 12/07/2002 | E1 |

ANEXO 8

UNIDADES DE SIGNIFICADO DAS ENTREVISTAS

ESCOLA 1

Apreço/gosto pela escola desde a educação básica;
 Relação intensa com o esporte;
 Envolvimento com as atividades da escola;
 Opção pela EFI na graduação em função da vivência positiva na ed. básica;
 Opção pela EFI na graduação em função das experiências positivas com o esporte;
 Efi foi Segunda opção no vestibular;
 Tempo de duração da graduação é pouco;
 Boas lembranças da graduação;
 Constituição de um grupo que se encontra ainda;
 Experiência (tempo de formada – 23 anos);
 Currículo da graduação foi fraco;
 A prática como importante elemento formador;
 Experiência em muitos lugares e escolas tido como rico;
 Projeto Rondon importante para a formação profissional;
 Ausência da pesquisa como instrumento de reflexão;
 Necessidade da especialização para suprir deficiência da graduação;
 Planejamento técnico na graduação;
 Planejamento formal na graduação;
 Planejamento para cada modalidade esportiva na graduação (modelo);
 Planejamento na disciplina de didática extremamente técnico;
 Graduação não preparava PEFI para trabalhar na escola;
 Conteúdos e disciplinas da graduação desvinculados da prática pedagógica;
 PEFI tem que buscar conhecimento por ele;
 Experiência na prática é maior que o conhecimento adquirido na graduação;
 Sistema da instituição de graduação muito atrasado;
 Estágio supervisionado como experiência rica;
 Estágio supervisionado foi do tipo “te vira”;
 Oportunidades/possibilidades de estagiar;
 Experiência diferenciada no estágio supervisionado;
 Vivência rica com diferentes públicos nos estágios;
 Público interessado no trabalho com EFI nos estágios;
 Falta de orientação na prática do estágio;
 Ausência de supervisão no estágio;
 Excesso de trabalho no estágio;
 Atividades diversas para planejar no estágio;
 Experiências importantes no estágio, mas sem remuneração;
 Trabalho remunerado só depois de formada (opção);
 Conhecimento sobre modalidade estabeleceu permanência na escola após o estágio;
 Afinidade com o tema da especialização;
 Iniciação científica na especialização;
 Especialização voltada para a prática escolar;
 Especializações desvinculadas da prática escolar;
 Especialização em supervisão escolar;
 PEFI continua em formação;
 Locais distantes no início da carreira;
 Comunidades carentes no início da carreira;
 Experiência construída na adversidade do início da carreira;
 Boa receptividade nesta escola quando chegou;
 Cada escola é uma realidade;
 Escola com muitos alunos além da capacidade;
 Escola pequena trabalha melhor;
 Espaço da EFI é privilegiado na escola;
 Escola com boa estrutura física;
 Escola, alunos e EFI hoje são muito diferentes do que no início da carreira;
 EFI técnica já era;
 EFI ensinava mais os gestos técnicos dos esportes;
 EFI hoje ensina e convive com mais conteúdos;
 EFI mais inclusiva hoje;
 Necessidade de projetos de trabalho na escola;
 Recreio organizado;
 Envolvimento dos PEFI em projetos;
 Boa participação dos alunos no projeto de dança;

PEFI flexível à cultura dos alunos no projeto de dança;
 PEFI ainda relaciona série ao ciclo correspondente;
 Módulos em substituição aos períodos;
 Módulos foram importantes em função do contexto de indisciplina na escola no ano passado;
 Módulos são bons;
 Períodos causam dispersão;
 Algumas tem prejuízo com os módulos;
 Percepção dos módulos como negativo para os alunos;
 Percepção dos módulos como positivo para os PEFI;
 Módulos possibilitam tempo para planejar;
 Turmas das CP's com 2 PEFI;
 Dificuldades para trabalhar com turmas mistas nas CP's;
 CP's exigem planejamento diferenciado;
 Com as CP's não existe planejamento;
 Turmas separadas por gênero são mais fáceis para os PEFI;
 Planejamento para CP's de acordo com a motivação das alunas para as aulas;
 PEFI tem que ser motivador;
 PEFI participando junto com as alunas das atividades;
 Alunos com faixa etária e situação familiar complicadas nas CP's;
 Contexto da comunidade permite um planejamento mais tranquilo nesta escola;
 Reunião por área – EFI;
 Reunião dos PEFI nem sempre é produtiva;
 Reunião dos PEFI sempre é positiva;
 Reuniões dos PEFI são bons encontros para conversar;
 Pouco ou nada se planeja nas reuniões dos PEFI;
 Importante conversar sobre o cotidiano;
 Reuniões poderiam ser mais produtivas;
 Pouca contribuição individual para o coletivo;
 Desinteresse pelas reuniões da EFI como consequência;
 PEFI com práticas pedagógicas distanciadas;
 Necessidade de um coordenador da EFI;
 Intercâmbio positivo entre os PEFI da R.M.E.;
 Assessoria em EFI somente em 2002;
 Assessoria dos PEFI tem que vir à escola;
 Assessoria de EFI serve somente para os PEFI desabafarem;
 Planejamento dos PEFI era o que a escola determinava (vertical);
 Autonomia para planejar hoje;
 Autonomia exige mais responsabilidade do PEFI;
 Autonomia dos PEFI para organização dos conteúdos;
 Planejamento deve flexibilizar dentro daquilo que o aluno quer fazer;
 Planejamento depende dos alunos da escola no ano;
 Concepção de planejamento adotado pela escola ainda é burocrático;
 Planejamento é burocrático;
 Planejamento que faz ainda é o que aprendeu na graduação há tempos;
 Ainda seguimos os modelos de planejar;
 Planejamento contínuo não existe (avaliação também);
 Planejamento dos PEFI para dar conta das demandas individuais;
 Não encontrou planejamento que dê conta das demandas da realidade;
 Planejamento engessado à proposta;
 Planejamento limitado as poucas orientações que recebe da supervisão;
 Falta seriedade para planejar;
 Falta competência para planejar;
 Falta conhecimento para planejar;
 Sentimento de que desaprendeu a fazer planejamento com o tempo;
 Condições climáticas afetam planejamento;
 Clientela afeta o planejamento;
 Difícil não é fazer o planejamento, é seguir o planejamento...;
 Planejamento pouco prático;
 Fundamentação teórica sobre planejamento é deficitária;
 Planejar é indispensável;
 No início da carreira é bom planejar no papel;
 Planejamento/plano não precisa ser no papel;
 Plano diário de acordo com o espaço;
 Escreve de vez em quando o planejamento em papel;
 Fazer planos é só para entregar;
 Planejamento de acordo com cada turma;
 Necessidade de sondagem para planejamento;
 Planejamento no início do ano escrito;
 Planejamento somente dentro da carga horária do PEFI;
 Há tempo disponível para planejar dentro da carga horária;
 PEFI não deve planejar em casa;
 Opção por planejar em casa por causa do computador;
 Registra mais no currículo do que na área;
 Pouca valorização do trabalho dos PEFI;
 EFI baseada no esporte;
 Programação dos conteúdos a serem desenvolvidos para o ano de forma coletiva;

Planejamento no início do ano é somente para estabelecer combinações para o ano;
 Conteúdos esportivos vistos como diferentes do desenvolvimento do complexo temático;
 Contempla complexo temático somente no segundo ciclo (corpo);
 Trabalho com outras disciplinas do 2º ciclo com um único tema;
 PEFI mais organizado no início da carreira;
 PEFI mais motivado no início da carreira;
 Contando quanto falta para se aposentar;
 Violência na escola;
 Violência constante;
 Escola como depósito de alunos violentos;
 Aumento da violência dentro da escola;
 Principalmente no ano passado o trabalho ficou difícil na escola;
 Influência negativa sobre a maioria de alunos que querem estudar;
 Escola não tem condições de atender alunos violentos;
 Escola ainda com dificuldades de lidar com alunos violentos;
 Sugestão de escola especial para atender alunos violentos;
 Professores despreparados para lidar com certos alunos;
 Faltam orientações e suporte quanto as questões da violência na escola e com professores;
 PEFI tem que Ter formação adequada à atender esses alunos da R.M.E.;
 PEFI passa trabalho com a formação que recebe na graduação;
 É realmente da escola atender esses alunos?;
 EFL tradicional era mais técnica, mas o PEFI passava menos trabalho antes;
 ECA dificulta trabalho do professor;
 Violência e agressividade afetam prática pedagógica;
 PEFI como psicólogo;
 PEFI não se adaptou à proposta;
 Aluno como cidadão;
 PEFI sobrecarregado;
 Planejamento flexível;
 Cativar os alunos para as aulas;
 Conteúdos basicamente desportivos;
 Avaliação do comprometimento dos alunos;
 Preocupação com as faltas dos alunos;
 Autonomia nas decisões da prática pedagógica;
 EFL e informática;
 Atividade diária registrada no caderno de chamada;
 Parecer descritivo do aluno;
 Receptividade dos alunos como critério de avaliação do que é desenvolvido;
 Planejamento não é revisto durante o decorrer das aulas;
 Escola muito grande em número de alunos e de professores;
 Reuniões do coletivo de professores pouco produtivas;
 Reuniões mal organizadas;
 Poucas reflexões que contribuem nessas reuniões;
 Administrativo em detrimento do pedagógico nas reuniões;
 Supervisão pedagógica não atinge os objetivos;
 Supervisão não contempla reflexões sobre a prática pedagógica;
 Supervisão não orienta planejamento em nada;
 Reunião de planejamento com 100 professores não pode funcionar;
 Discussão/planejamento do regimento da escola;
 Mais controle hoje sobre a ação dos PEFI;
 Faltam orientações aos PEFI;
 Faltam cobranças aos PEFI;
 Falta formação da supervisão para cobrar trabalho dos PEFI;
 Supervisão deveria cobrar e questionar mais;
 Cobrança da supervisão sobre o planejamento é burocrática;
 Planejamento somente funciona com cobrança;
 Percepção de que ninguém planeja direito (SMED, direção, supervisão e PEFI);
 Autonomia total dos PEFI para trabalhar;
 SMED não atende a escola e os professores;
 SMED não dá assessoria às escolas;
 SMED não ouve os professores;
 SMED abandonou os professores;
 Decisões na SMED são verticais;
 Autonomia relativa das escolas da R.M.E.;
 Escola cidadã e cidade educadora são slogans;
 Educação/escola como produto para promoção de políticos;
 Educação não é prioridade;
 Educação como peso financeiro e não como investimento para as mantenedoras;
 SMED diz que criatividade resolve todos os problemas;
 Escola repete gestos e não evolui;
 Rotina de burocracia na escola;
 Escola não acompanha evolução da sociedade;
 Construção do cidadão no cotidiano;
 Professores se acomodam;
 Educação tem que ser vinculada à cultura e ao esporte;
 Necessidade de comprometimento com trabalho coletivo;

Necessidade de maior contato entre a EFI e a universidade (conhecimento);
 Interesse na formação continuada ou permanente;
 Escola resistente à implantação dos ciclos;
 Escola sofreu conseqüências dessa postura de resistência;
 Ciclos “goela abaixo”;
 SMED impôs ciclos;
 Exemplo de adesão à proposta é de quando a Esther era secretária;
 Adaptação à realidade das escolas;
 Postura de verticalidade do PT;
 Pouca informação e prática sobre os ciclos;
 Ciclos desestruturaram emocional e profissionalmente os professores e a escola;
 Maior participação e inclusão dos alunos como positivo nos ciclos;
 É mais cansativa para o PEFI;
 PEFI engajada na proposta de ciclos no início;
 Não há compreensão do que seja EFI nos ciclos;
 Conhecimento fragmentado;
 Currículo fragmentado;
 Não reprovação nos ciclos é negativo;
 Não reprovação nos ciclos é positivo;
 Não evasão também é positivo na escola por ciclos;
 Laboratório de aprendizagem é necessário;
 Educação tradicional seriada tem avaliação injusta;
 Do jeito que está os ciclos não funcionam;
 Professores não aderiram à proposta;
 Proposta de anos foi atropelada;
 Professores continuam trabalhando como antes porque negam os ciclos;
 Professores mais antigos não mudaram sua prática (não se reciclaram);
 Ciclos precisam de adaptações;
 Mudanças na prática pedagógica é fator de resistência aos ciclos;
 EFI sempre foi ciclada;
 Dificuldade maior de ciclar é das outras disciplinas;
 Ciclo é uma coisa, complexo temático não funciona;
 Complexo temático somente no papel;
 Complexo temático abriu caminho para a interdisciplinaridade;
 Interdisciplinaridade é possível;
 Interdisciplinaridade é impossível na escola;
 Interdisciplinaridade não existe;
 Diferença entre os conhecimentos das áreas;
 Interdisciplinaridade não funciona porque não há tempo para planejar coletivamente;
 No currículo acontece interdisciplinaridade;
 A palavra assusta;
 Falta compreensão da interdisciplinaridade;
 Disposição para trabalhar coletivamente;
 Diferenças individuais complicam o coletivo;
 Planejamento coletivo é difícil;
 Planejamento coletivo depende do coletivo;
 Disciplinas de conhecimento examinável são privilegiadas no currículo;
 EFI como importante fonte de prazer;
 As outras disciplinas não conseguem despertar o prazer nos alunos;
 Atitude comum dos PEFI negligenciada;
 Fazia mais leituras no início da carreira;
 Comprometimento dos PEFI hoje é maior do que antes;
 Pouco tempo dedicado à leituras pedagógicas;
 Importância das leituras;
 Todo o conhecimento é usado na prática;
 Aulas de EFI respeitam tempo e diferenças dos alunos;
 Aula de EFI como meio e prevenção de saúde;
 Aula de EFI é a prazerosa para os alunos;
 Não enxergar a criança apenas como objeto de alfabetização, porque ela tem corporeidade;
 Aula de EFI tem que considerar os acontecimentos de fora da escola;
 Escola se tornou monótona para os alunos;
 Práticas tradicionais;
 Escola tem pouco recurso financeiro;

ESCOLA 4

Opção pela EFI na graduação em função das vivências com o esporte;
 Início na escola antes de se formar (1º semestre);
 Mudou concepção de EFI na graduação;
 Má recordação no estágio;
 Sem supervisão, nem orientação no estágio;
 Autonomia necessária no estágio;
 EFI tradicional nas aulas do estágio;
 Greves na instituição da graduação prejudicaram estágio;
 Limitações do estágio como a não participação em reuniões e conselhos de classe;
 Não foi abordado o conteúdo planejamento na graduação;

Planejamento na graduação muito fraco;
 Aprendeu a planejar no estágio;
 Planejamento no estágio sai certinho;
 Planejamento hoje não sai como no estágio;
 Estágio totalmente desvinculado da realidade dos alunos;
 Relação discrepante entre prática na escola e teoria na graduação enquanto aluno;
 Graduação não dava conta do cotidiano;
 Criatividade;
 Teoria desvinculada da prática – somente no papel;
 Graduação muito deficiente;
 Ainda não fez especialização, mas quer fazer porque considera importante para quem é professor;
 Especialização com temática distante da escola;
 Desmotivação com as dificuldades que vai encontrando na prática;
 Público da escola tornou início difícil;
 Material escasso e de má qualidade;
 Muitos alunos;
 Pouco espaço físico;
 Escola atende mais alunos do que poderia;
 PEFI sofre com o emocional dos alunos;
 Violência na escola;
 Esta escola está se aproximando da comunidade;
 Há participação da comunidade na escola;
 Comunidade participa mais dos eventos sociais;
 Características da comunidade;
 Comunidade somente participa se for beneficiada diretamente;
 Atividades extra classe – projetos – chamam os pais para a escola;
 Insatisfação com as aulas eu dá;
 Sentimento de que pode contribuir mais com a escola;
 Conteúdos desenvolvidos durante os jogos;
 Conteúdos na prática recreativa;
 Valores morais;
 Estratégia de misturar duas turmas;
 Professores de outras áreas faltam muito;
 EFI tapa furo;
 Reflexão conjunta com os alunos sobre as aulas;
 Supervisão não orienta prática pedagógica dos PEFI;
 EFI tentando conquistar espaço próprio para reunião de área;
 Planejamento sempre foi realizado em toda escola, não há escola sem planejamento;
 Planejamento sempre foi uma formalidade;
 Na prática docente planejamento é outro;
 Não há planejamento na escola;
 Não há orientações da SMED sobre planejamento na escola;
 Necessidade de planejamento coletivo;
 Votação dos professores da escola foi contrária as reuniões por área dentro da carga horária;
 Reuniões estão cada vez menos pedagógicas;
 Discussões de questões muito gerais, pouco específicas;
 Organização deficiente;
 Escola não motiva para planejar coletivamente;
 Ausência de trabalho coletivo isola os professores;
 Diversificar movimentos nas aulas;
 Autocrítica negativa da EFI da escola;
 Desmotivação para trabalhar, “é sempre a mesma coisa”;
 Distância entre teoria e prática (contexto);
 Desmotivada com 3º ciclo em função das dificuldades;
 Motivada com 1º ciclo – dança;
 Alunos fora da sala de aula perturbam aulas de EFI;
 Ser competente como diferente de desenvolver competências?;
 PEFI competente;
 Necessidade de estudar mais;
 Faz o que pode na EFI;
 PEFI precisam melhorar as aulas;
 PEFI precisam fazer o impossível e não o possível;
 Diversificação das atividades;
 Entende como positivos as pesquisas desenvolvidas na escola;
 SMED assessora pouco;
 SMED não consegue orientar escolas;
 SMED não consegue orientar professores em relação as reestruturações;
 Discurso dos descontentes – escolas, professores, pais e alunos;
 SMED deveria dar assessoria permanente;
 A SMED conseguiu complicar a implantação da proposta;
 Escolas adotam a proposta possível: não é séries, não é ciclos;
 Assessoria da EFI somente em 2002;
 Assessoria de EFI este ano está positiva;
 PEFI com outra escola não consegue aproveitar assessoria da EFI sempre;
 Esclarecer EFI na escola cidadã;EFI e tempo livre;
 Seminário é bom, mas não resolve demandas da prática;

Temática do seminário não contempla EFI;
 Complexo temático exige reestruturação do planejamento;
 Complexo temático e conceitos somente complicam;
 EFI sempre trabalhou com conceitos;
 Valores fazem parte, mas não são os conteúdos;
 Interdisciplinaridade não funciona;
 Especificidade das disciplinas;
 Conhecimentos e conteúdos são muito fragmentados nas diferentes áreas;
 Como se faz interdisciplinaridade na prática?;
 Para a adesão basta a informação;
 EFI não é uma disciplina igual as outras;
 Professores de outras áreas consideram EFI lazer;
 Há incompatibilidade com outras disciplinas;
 Dificuldades da supervisão em trabalhar com todas as áreas de conhecimento;
 Divisão de períodos (cada um dá a sua aula com uma turma) dificulta trabalho interdisciplinar;
 Mais trabalho para os PEFI;
 Faltam informações sobre interdisciplinaridade;
 PEFI se considera cético e mal informado sobre interdisciplinaridade;
 Todos os trabalhos foram de integração e colaboração;
 Interdisciplinaridade confundida com integração de disciplinas;
 Planejamento coletivo na escola funciona para alguns eventos de Sábado letivo;
 Cotidiano da escola e dos PEFI;
 Planejar com outras áreas somente na situação de corredor;
 Sempre no início do ano começa com aulas bem planejadas;
 Dificuldades pessoais para manter planejamento;
 Dificuldades da realidade da escola para manter o que foi planejado;
 Realidade do município não permite que o PEFI se organize;
 Graduação ensina o planejamento que engessa o PEFI;
 Planejamento tem que ser mais aberto;
 Planejar é antever situações de acordo com a proposta;
 Planejamento tem que ser geral, não específico;
 Planejamento normalmente é feito no início da tarde com os colegas da EFI para ver o que vai fazer;
 Planejar o ano todo no início do ano não funciona;
 Planejamento somente se copia de um ano para outro;
 Ninguém faz planejamento como tem que ser feito, então é melhor não fazer, estamos menos hipócritas;
 Muitos contratemplos;
 Criar na hora, com a experiência a gente vai desenvolvendo essa habilidade de trabalhar no improviso;
 Planejamento vai se perdendo com o tempo;
 Dificuldades com a circulação de alunos pelo pátio;
 Dificuldades com o espaço físico;
 Necessidades não são previstas;
 Planejamento hoje é mais próximo da realidade;
 Planejamento arbitrário;
 Planejar de acordo com a realidade do aluno e do local;
 Há tempo dentro da carga horária para planejar;
 Não há horário para encontro coletivo;
 Carga horária não contempla horário para planejamento na prática;
 Tem que ser flexível;
 Faz registro em um caderninho;
 Não escreve planejamento porque não precisa;
 Planejamento é coisa de papel e superficial;
 PEFI na escola não planejam;
 Autonomia para planejar;
 Em casa eu esqueço da parte profissional (planejamento);
 Falta planejamento coletivo dos PEFI;
 Falta visualizar continuidade na EFI;
 PEFI somente escreve/registra o que é exigido pela supervisão;
 Planejamento é colocar no papel o que a supervisão e SMED querem;
 Planejamento é para entregar para a supervisão;
 Quintas feiras períodos reduzidos, não tem planejamento mesmo;
 Supervisão/direção tenta resolver problemas da escola no horário das reuniões;
 Supervisão dá conta da burocracia da escola para os professores;
 Supervisão com muita atividade não dá conta de tudo;
 Espaço das reuniões é mal aproveitado;
 Não há supervisão sobre o planejamento dos PEFI;
 Supervisão não orienta de forma efetiva;
 Necessidade de supervisão para a área de EFI;
 Aulas de EFI são sempre iguais;
 Conteúdos mínimos funcionavam mais;
 Gostaria de orientações sobre o planejamento;
 Falta compreensão da prática de escola cidadã e cidade educadora;
 Na RME as decisões são tomadas no gabinete e encaminhadas por decreto;
 Escola cidadã e cidade educadora como mitos e não como práticas;
 Dentro da escola não faz diferença, são apenas slogans;
 Escola e comunidade = cidade educadora;
 Esclarecer comunidade escolar sobre os conceitos usados pela R.M.E. como escola cidadã e cidade educadora;

Resistência das escolas da zona norte com os ciclos;
 Se é ciclada, vamos nos comprometer;
 PEFI aderiu aos ciclos;
 EFI sempre foi ciclada;
 Prática contextualizada;
 Reestruturações não afetam escola na prática, porque os professores já tem todo um caminho;
 Conflito pedagógico entre a proposta e as práticas dos professores;
 Outras disciplinas é que tem dificuldades com os ciclos;
 O conteúdo das outras disciplinas é desvinculado do cotidiano do aluno;
 Professores continuam exigindo decoreba;
 Conhecimento examinável não serve para a vida da criança da escola pública;
 Expectativas dos alunos sobre conhecimento;
 Reformulação curricular;
 Ciclo é bom para provocar a discussão;
 Professores não estão preparados para trabalhar com ciclos;
 Proposta de ciclos exige planejamento coletivo dos PEFI;
 Ciclos ou series, só mudam o nome;
 O aluno não mudou;
 Ceticismo quanto aos ciclos;
 Muitas críticas aos ciclos;
 Ciclo é bom para o aluno que não quer aprender;
 Existe na R.M.E. escola ciclada que funcionou?;
 E se funcionou lá porque não aqui?;
 Objetivo de socialização e trabalho coletivo dos alunos;
 Autonomia do aluno;
 Visão do PEFI sobre os alunos é diferente dos outros professores;
 Educação que se quer (utopia);
 Professores mais antigos não aderem à proposta – resistência;
 A aprovação de alunos sem que este tenha conhecimentos (crítica aos ciclos), recai sobre o professor que é responsável pela construção do conhecimento do aluno;
 Alunos se acomodam com a não aprendizagem;
 Dificuldades de aprendizagem dos alunos;
 Dificuldades que o professor enfrenta com os alunos;
 Professores não estão preparados para trabalhar com alunos que SMED joga dentro da escola;
 Falta material para a EFI;
 Falta tempo para organizar conteúdos para o ano letivo;
 Programação das atividades vinculadas ao prazer;
 Motivação do aluno com a aprendizagem;
 Inclusão dos alunos que não gostam de EFI;
 Acabou o autoritarismo do PEFI – “faz isso senão...”;
 Aula de EFI boa é aula organizada;
 Aula de EFI boa é quando consegue atingir o objetivo planejado;
 Aula de EFI “real”;
 Aula de EFI boa real é quando os alunos se comprometem;
 Aula de EFI em um sentido mais recreativo;
 Benefícios da EFI (discurso da saúde, rendimento);
 PEFI participando junto das atividades;
 Garantia do espaço;
 Alunos dos diferentes PEFI sempre se misturam;
 Aula com início, meio e fim;
 Recreio organizado como estratégia pedagógica;
 Trabalhar as diferenças;
 Didática inadequada;
 PEFI fazendo o possível é um desestímulo;
 PEFI cansa de entrar em conflito por melhorias;
 Expectativa de melhorar trabalho;
 Falta colaboração dos demais professores com a EFI;
 Grupo de EFI pouco organizado e mobilizado;
 Dificuldade de lidar com a crítica ao trabalho;
 Estar aberto ao diálogo;
 Importância do grupo de EFI ser unido;
 Bom grupo de PEFI;
 Dividido entre dois trabalhos distintos;
 Carga horária profissional muito pesada;
 Ginásio prometido pelo orçamento participativo;

ESCOLA 3

Opção pela graduação em EFI pela vivência positiva com esporte rendimento;
 Opção pela EFI na graduação pela vivência positiva com atividades físicas;
 Graduada e exerce duas profissões;
 Opção pela universidade pública;
 Trabalho concomitante com graduação;
 Estágio no local que trabalhava;
 Primeiro emprego em escola longe da residência;
 Boa orientação no estágio foi decisiva na formação;

Especialização voltada para a escola;
 Especialização como conhecimento para atender demanda da prática;
 Necessidade de conhecimento para lidar com crianças especiais na EFI junto com as outras;
 Planejamento na graduação foi muito fraco;
 Planejamento na graduação de forma estanque;
 Aprendeu a planejar na graduação onde tudo dá certo;
 Pouca abordagem da EFI sobre o tema planejamento;
 PEFI tem que buscar conhecimento porque a graduação é fraca;
 Graduação passa a visão de que o PEFI é dono da disciplina;
 O contexto da época exigia planejamento técnico e isolado;
 Hoje planejamento é diferente;
 Primeiras experiências em escolas particulares não revelaram dificuldades que encontraria nas escolas públicas;
 Graduação não preparou para trabalho em escola pública;
 Ambiente adverso para a EFI na escola;
 Locais de perigo para a saúde dos alunos na escola;
 EFI vista como forma de punição para o aluno que tiver dificuldades em outras disciplinas;
 Conflitos pedagógicos na escola;
 Alunos com bom desenvolvimento motor e psicomotor;
 Dificuldades na aprendizagem formal;
 PEFI é amigo dos alunos;
 PEFI que fica no recreio com os alunos;
 EFI pouco valorizada na escola;
 PEFI é visto como o que faz coisa nenhuma;
 Turmas muito numerosas;
 Nenhum aluno sem atividade na aula de EFI;
 Opção de escolha por escola na R.M.E.;
 Aprendeu a planejar mesmo na R.M.E.;
 Primeira semana na R.M.E. foi de pânico, problemas e muitas dificuldades;
 Dar conta de trabalhar com pouco material;
 Dar conta de trabalhar sem o interesse do aluno;
 Dar conta de trabalhar na situação sócio-econômica;
 Dar conta de trabalhar na comunidade;
 Dar conta de trabalhar na falta de espaço físico;
 Dar conta de trabalhar com valores morais conflitantes;
 Dar conta de trabalhar com violência e agressividade;
 Dar conta de trabalhar com o abandono;
 Condições climáticas;
 Aprendizado da prática é maior que o da graduação;
 Aprendizado na prática permitiu ampliar conhecimento sobre planejamento;
 Escola perto da residência;
 Espaço físico da escola nunca privilegia a EFI;
 A última coisa que se planeja em uma escola é espaço da EFI;
 Afinidade com PEFI da escola;
 Acostumada a lidar com crianças de escolas públicas;
 Parentes professores;
 A escola como espaço de acolhimento dos alunos;
 Comunidade pobre;
 Boa relação da escola com a comunidade;
 Mais preocupada e motivada com sua prática pedagógica no início da carreira;
 Preocupação com ser bom professor;
 Com o tempo, adequação das aulas ao gosto dos alunos;
 EFI prazerosa;
 EFI como um espaço de lazer para suprir o que não tem em casa;
 Aos olhos dos outros parece que apenas soltamos o material;
 Turmas de progressão exigem prática diferenciada;
 Postura diferente do PEFI com turma de progressão;
 PEFI motiva participando das atividades com a turma de progressão;
 Não planeja;
 Não sente falta do planejamento;
 Escola não incentiva, nem disponibiliza horários para planejar;
 PEFI disponibiliza materiais para as aulas de EFI;
 EFI como disciplina igual as outras;
 Olhar negativo das outras disciplinas sobre a EFI dentro da escola;
 Espaço da EFI é privilegiado em relação à sala de aula;
 Ensino tradicional dos professores da escola;
 Falta reflexão na escola, há apenas o dar conta da demanda;
 EFI tapa furo da escola;
 EFI acomodada com a situação;
 Acreditar nas propostas é fundamental;
 Promessa de trabalho do PEFI com grupos menores e com monitor não se concretizou;
 Proposta do ciclo é boa para a EFI;
 Ciclo afastou a EFI do conteúdo tradicional;
 Proposta inclusiva;
 Formação dos PEFI ainda hoje é baseada em conteúdos e em séries;
 Proposta é de ciclos e complexo temático;
 Vivência dos alunos – conteúdos do contexto;

Trabalhar diferenças com 30 alunos em uma turma;
 Ciclos tem idades desparelhas, dificulta aprendizagem;
 Conteúdo participação do aluno?;
 Esporte é meio para atingir participação;
 Reivindicações quanto à funcionalidade da EFI na escola;
 Interdisciplinaridade possível;
 Falta vontade para concretizar interdisciplinaridade;
 Planejamento coletivo nesta escola não funciona;
 Quando aceitarem a EFI como igual eu sento para planejar junto;
 Incompatibilidade das áreas;
 Falta tempo para reuniões do coletivo para concretizarem propostas;
 Trabalho integrado;
 Reuniões são administrativas demais;
 PEFI tem que decidir para que ciclo ou ano ciclo vai nas reuniões;
 Ter que se encaixar em planejamento das outras áreas;
 Pouca preocupação da escola com as reuniões;
 Supervisão preocupada com a parte legal e menos com a parte pedagógica;
 Supervisão não orienta planejamento dos PEFI;
 Única orientação é com o planejamento que vai para a SMED uma vez por ano;
 Autonomia do tipo “te vira”;
 Autonomia para planejar;
 Necessidade de estar a par da proposta;
 Discutir o tema ciclos possibilitaram bons encontros nas reuniões;
 SMED promete e não dá suporte;
 Faltam informações sobre cidade educadora e escola cidadã;
 Necessidade de parcerias para formar cidadão: saúde, assistência social...;
 Escola não pode não deve assumir papel de formar o cidadão sozinha;
 Assessoria em EFI somente em 2002;
 Assessoria contribui com a prática pedagógica;
 Necessidade de maior divulgação das pesquisas realizadas na R.M.E.;
 Jogos escolares como incentivo à EFI na escola;
 Atividades em fins de semana para motivar alunos com o esporte rendimento;
 A competição motiva os alunos;
 Passado de atleta contribui com a valorização do esporte de rendimento na escola;
 Esporte como possibilidade de ascensão social para as crianças carentes;
 Planejamento não é exigido;
 Tempo para planejar na escola é pouco;
 Carga horária ocupada com aulas de EFI;
 Profissão não é fora da vida, por isso inclui ela nisso (concepção de trabalho docente);
 Planeja em casa (não gosta mas tem que fazer);
 Escola particular tem repouso remunerado;
 PEFI planeja aula para uma turma e quando vê tem 3 turmas;
 Planejamento nunca fecha com o que foi planejado;
 Escolas iniciam o ano letivo com professores a menos no quadro;
 Faltam recursos humanos nas escolas da R.M.E. – multidisciplinar;
 Planejamento na escola regular tem que ser flexível e visando a atividade prazerosa;
 Necessidade de planejamento quando trabalha com teoria;
 Planejar para organizar;
 Planejamento das atividades em rascunho;
 PEFI utiliza diário de registro;
 Se organiza conforme anotações do diário;
 Importância nos registros pessoais;
 Pouca escrita no planejar, tudo na cabeça;
 Planejamento as vezes é por escrito;
 Planejamento dos objetivos no início do ano;
 Colegas que fizeram magistério tem planejamento bonito;
 Faltaram referenciais sobre planejamento na formação;
 As trocas de turmas nos períodos é muito rápida;
 Desestímulo à leitura;
 Negligência dos PEFI em outras épocas como exemplo negativo;
 PEFI como era e como deve ser;
 PEFI não pode se acomodar;
 Criatividade, vontade e disposição;
 Necessidade de refletir mais sobre a educação;
 Necessidade de refletir mais sobre o planejar;
 PEFI não tem que ser atleta;
 Profissão PEFI é revolucionária;
 Crê no papel social como mais importante que o educativo na escola;
 Atenção à violência doméstica;
 Classes populares e EFI escolar – perspectiva positiva;
 Impossibilidade de aulas de EFI mistas;
 Atividades no turno inverso;
 Escola especial tem grupos pequenos;
 PEFI e mais uma monitora;
 Planejamento de acordo com a necessidade do aluno da escola especial;
 Boas condições materiais;

Bom espaço físico;
 A escola especial é onde a escola regular quer chegar;
 Há tempo para planejar;
 Atendimento com psicóloga da R.M.E.;
 Grupos de estudos;

ESCOLA 2

Mudança constante de cidade como importante fator cultural;
 Experiência positiva na EFI de 1º e 2º graus;
 EFI de acordo com o contexto histórico (militar);
 Na formação básica a EFI era no turno inverso;
 Experiência positiva com a dança conduziu à opção pela EFI na graduação;
 Pouca identificação com a EFI tradicional (esportes) na formação básica;
 Nunca gostou da EFI competitiva;
 Exclusão pelo esporte de rendimento na escola;
 EFI como 2ª opção na graduação;
 Influência positiva de um PEFI na opção pela graduação;
 Experiência profissional anterior em outra área;
 Sempre objetivou trabalhar em escola;
 Qualidade de vida como objetivo na opção pela EFI;
 Aluno da graduação em EFI tem que buscar o conhecimento;
 PEFI no início da carreira tem que buscar conhecimento para dar conta da prática;
 Críticas à graduação como tradicional e fraca;
 Graduação preparava mais para o esporte;
 Planejamento na graduação era burocrático;
 Planejamento na graduação foi fraquíssimo;
 Aprendeu a planejar na escola;
 Modelo de plano;
 Experiências profissionais variadas durante a graduação;
 Maior identificação na graduação com outros estudos que não os pedagógicos;
 Experiência com o ensino de dança desde a adolescência;
 Estágio supervisionado complicado;
 Dedicção integral ao estágio supervisionado;
 Experiência rica no estágio supervisionado;
 Pouca orientação/supervisão no estágio supervisionado;
 Tentativo de planejamento participativo no estágio;
 Sentimento de que era muito nova e pouco experiente no estágio;
 Emprego logo que se formou;
 Especialização voltada para a EFI escolar;
 Especialização desvinculada da escola;
 Obrigação de planejar para dar aula durante a especialização para a graduação;
 Carência da vivência como PEFI de escola;
 No início da carreira planejava muito em casa, aos poucos mudou;
 Crítica ao tempo para planejar dentro da carga horária no início da carreira;
 Muita dedicação no início da carreira;
 Início da carreira exige trabalhar em lugares distantes de casa;
 Experiência positiva com comunidades carentes;
 Com a prática escolar vieram os questionamentos;
 Envolvimento além do horário e do espaço da escola;
 Importante Ter iniciado junto com a inauguração da escola;
 Motivada para trabalhar no município de POA;
 Chocada com a realidade das escolas da R.M.E.;
 Engajamento do PEFI em outras atividades na escola como dança;
 Engajada na proposta de ciclos desde o início;
 Dificuldades na compreensão inicial dos ciclos;
 Ciclo diminui evasão escolar;
 Respeita o tempo do aluno;
 Críticas construtivas dos professores não são ouvidas pela SMED;
 Ciclos geram semi-alfabetização;
 Ciclos formando operários;
 A vida não é ciclada;
 Conhecimento não é prioridade nos ciclos;
 SMED é surda as reivindicações das escolas;
 Complexos temáticos são desnecessários para quem já trabalha há tempos na comunidade;
 Ouvir os professores mais antigos da escola;
 Falta compreensão dos professores sobre os complexos temáticos;
 Relações estão imbutidas na prática;
 Ciclos é uma proposta mais humana;
 Faltou um período de transição entre as séries e os ciclos;
 Pressuposto de que todo mundo já sabe tudo, então não precisa explicar;
 Assessoria sobre avaliação;
 Espaço físico das escolas não estavam preparados para os ciclos;
 Sentimento de abandono da SMED em relação às escolas e aos professores;
 Comunidade desatenta;
 Ciclos é coisa para "inglês ver";

Prática mais importante que a teoria;
 Decepção com as formações e seminários propostos pela SMED;
 PEFI no início pega as turmas de progressão;
 Turma de progressão é difícil;
 PEFI desamparada para maiores informações sobre Turma de progressão;
 PEFI com dificuldades com alunos problemas;
 Cair de pára-quedas na escola e na proposta;
 Realizar a cada dia o que for possível da proposta;
 Realidade da comunidade;
 Necessidade de ginásio na escola;
 Necessidade de PEFI na pré-escola;
 Construção da escola não beneficia EFI;
 Espaço da escola dentro do parque no início possibilitou EFI mais informal;
 EFI informal é prazerosa;
 Pouca ou nenhuma orientação para os PEFI;
 Orientação democrática por parte da supervisão;
 Cobrança de sintonia com o processo da escola visto como positivo;
 Alunos complicados;
 Te vira com o planejamento;
 Diversificação prevista das atividades;
 Organização de acordo com o calendário da escola;
 Reuniões com pouco ou nenhum espaço para planejar;
 Reuniões para questões do cotidiano;
 Afinidade no grupo de EFI;
 PEFI busca amparo no colega da EFI (ajuda mútua e defesa);
 Cobrança de planejamento na proposta;
 Exigência de interdisciplinaridade (como negativa);
 Pouco tempo para planejar coletivamente no 2º ciclo;
 Pouco tempo para planejar na área EFI;
 No início da carreira planejava;
 Cola no bolso como estratégia;
 PEFI 100% faz planejamento;
 Cotidiano dispensa a colinha;
 Planejamento dentro da cabeça;
 Planejamento diário feito no trajeto para a escola;
 Planejamento flexível é uma necessidade;
 Experiência acumulada dispensa planejamento escrito;
 Planejamento é pura burocracia;
 Planejamento somente no início do ano;
 Cotidiano da escola derruba o planejamento do início do ano;
 Planejamento por ano-ciclo;
 Planejamento do início do ano com todos os professores do ciclo fica somente no papel;
 Tentativa de dar seqüência ao trabalho dos PEFI;
 PEFI desenvolve o que tem mais facilidade;
 Impossibilidade de fazer registros diários em função do tempo e do número de alunos;
 No papel vai tudo, na prática acontece o que dá;
 Períodos exigem correria dos PEFI (PEFI trocador de período);
 Ambiente mutante;
 Variáveis do dia a dia como chuva ou falta de quadra;
 Imprevisibilidade da escola;
 EFI tapa furo;
 PEFI não pára na escola;
 Não deve planejar em casa;
 Casa é lazer, é família;
 Planejamento na escola é muito rígido e formal;
 Autonomia para planejar pela falta de orientação;
 Escola como engrenagem que a EFI faz parte;
 Antipatia /aversão ao planejamento desde a graduação por ser burocrático;
 Planejamento era somente seguir o modelo para tudo;
 Planejamento de acordo com o espaço físico;
 Espaço físico da escola é ruim;
 Dia de chuva tem que se virar como pode;
 Planejamento de acordo com os alunos;
 Número de alunos da escola é muito grande;
 Número de alunos nas aulas de EFI é muito grande;
 PEFI com muitas turmas;
 Estratégias para viabilizar planejamento;
 Prática pedagógica inclusiva;
 Rejeição do aluno ao conteúdo proposto;
 Aprendizagem pelo prazer na EFI escolar;
 Evitando a circulação na escola;
 Difícil planejamento contemplar toda a turma;
 Indisciplina dos alunos;
 Planejando a rotina da aula para os alunos se organizarem mais;
 Consciência de sucesso com o mínimo planejado;
 Planejamento predominantemente individual;

Conteúdos/conceitos;
Programação dos conteúdo/conceitos não acontece na prática;
Necessidade de releitura do que foi planejado em função das demandas da prática;
Planejamento sem continuidade de um ciclo para outro e de um PEFI para outro;
PEFI acaba se acomodando e não planeja mais;
SMED deveria dar material para a EFI;
Gestão democrática define orçamento e verbas;
Grupo de EFI da escola distante do que acontece em relação à assessoria de EFI;
Pouca atenção da SMED com a área até então;
Escola não gosta de liberar o PEFI para saídas;
PEFI tem grande desgaste físico;
Proposta de oficinas para solucionar a questão do tempo;
Carga horária com alunos é puxada;
PEFI tem que estar muito atento;
PEFI tem que saber escutar os alunos;
PEFI funciona como esponja das situações dos alunos;
O espaço da aula de EFI funciona como um consultório de terapia;
Desgaste do PEFI é físico e emocional;
Preocupação da SMED e da escola é com o conhecimento dos alunos em matemática e português;
Existe disposição para interdisciplinaridade;
Faltam orientações sobre como fazer a interdisciplinaridade;
EFI como marciano na visão das outras disciplinas (sobre a possibilidade de interdisciplinaridade);
Poucas reuniões para planejar com o coletivo de professores;
Poucas reuniões para planejar com os PEFI;
Impossibilidade de planejamento coletivo por causa das reuniões que não visam isso;
Planejamento por escrito do trimestre;
Não faz plano de aula;
Utiliza técnica do diário de classe para retomar aulas;
Experiência de aproximação das práticas enquanto PEFI da universidade e da escola;
Alunos gostam das aulas de EFI;
Importante é sentir-se feliz com o que faz.

ANEXO 9

PRINCÍPIOS DA ESCOLA CIDADÃ DE PORTO ALEGRE

I. GESTÃO

1. A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos

2. A escola deve ser sensível às demandas e anseios da comunidade. Para isso deve buscar meios de participação onde cada grupo possa expressar suas idéias e necessidades, sendo um espaço público de construção e vivência da cidadania.

3. Trabalhar a relação do representante para com os representados e vice-versa, fortalecendo a participação de cada segmento no Conselho Escolar.

4. Garantir espaço de discussão e integração de cada segmento para encaminhamento de solicitações específicas de suas necessidades: formação de lideranças (grêmio de alunos, funcionários, professores e pais), visando o exercício da representatividade.

5. Garantir a eleição direta e participação do Conselho Escolar e Eleição de diretores por todos os segmentos da comunidade escolar, qualificando e assegurando este processo,

discutindo e redefinindo suas funções, papéis e relações com as diferentes instâncias do : poder.

6. Garantir conquistas e avanços no âmbito pedagógico (Projetos Especiais, Serviço de Educação de Jovens e Adultos...)

7. Garantir que o Serviço de Educação de Jovens e Adultos esteja incluído no Regimento Escolar das escolas, preservadas a sua estrutura, seus princípios e sua filosofia.

8. Autonomia da comunidade escolar para decidir seu projeto político-pedagógico segundo suas especificidades, respeitando as diretrizes gerais do Congresso Constituinte.

9. Os critérios de seleção e ingresso dos alunos deverão ser discutidos e definidos com a comunidade, com respaldo legal.

10. Garantir a democracia em todas as instâncias da escola, e na relação com a Secretaria Municipal de Educação e vice-versa, assegurando meios para efetivá-la.

II. Comprometer a comunidade com a conservação da escola a partir do projeto político- pedagógico da mesma, com a participação efetiva de todos os segmentos.

12. Garantir o acesso e permanência/ingresso do educando, respeitando os direitos humanos baseados nos princípios de justiça, igualdade, cooperação e compreensão, ressalvadas as condições físicas e humanas de cada escola.

13. Discutir, nas diversas instâncias, uma política de integração para os excluídos e os portadores de necessidades, com a área da saúde e assistência social, bem como a capacitação dos segmentos mediante assessoria especializada para reintegração qualificada dos excluídos.

14. Articular a escola com diferentes parcerias (entidades, outras secretarias, orçamento participativo, etc.) para viabilizar sua proposta político-administrativo-pedagógico, valorizando aquelas que fazem parte da comunidade na qual está inserida.

15. A entidade mantenedora deve garantir espaços físicos, recursos humanos, materiais e manutenção das instituições, para materialização da Escola Cidadã e efetivação de sua gestão.

16. A escola deve ser espaço não só de participação, mas também de formação da comunidade escolar, e para isso é necessário assessoria sistemática, garantida pela mantenedora. A especificidade da assessoria depende da necessidade de cada escola.

17. A escola enquanto espaço sócio-cultural, a partir de um intercâmbio com a cidade.

18. Descentralizar as informações, viabilizando a circulação entre os diversos canais/ instâncias de participação, através do acesso à informação de forma igualitária para todos os segmentos, a fim de qualificar o processo de tomada de decisão, mudando as relações de poder na escola.

19. Discutir problemas e encaminhamentos a nível de região, contemplando um projeto político-pedagógico-administrativo voltado ao coletivo.

20. Garantir espaços para discussão e participação das informações por segmentos e entre segmentos para vivência da democracia na escola.

21. Garantir a qualificação do Conselho Escolar como agente de democratização das relações de poder na escola.

22. Qualificação e garantia do processo de eleição, (referindo-se ao item 5) discutindo e redefinindo as funções e papéis nas diferentes instâncias da escola.

23. Garantir e oportunizar a formação permanente dos trabalhadores em educação e dos demais segmentos da comunidade escolar.

24. Propiciar espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos que enriqueçam o trabalho pedagógico da escola.

25. A equipe diretiva será articuladora do processo pedagógico da escola, garantindo a operacionalização do mesmo, bem como o assessoramento a todos os segmentos para que haja qualificação da discussão.

26. A escola deve ser autônoma na definição de prioridades para aplicação de recursos financeiros com repasses regulares de verbas às escolas para despesas básicas e imediatas, de forma desburocratizada, com prestação de contas à mantenedora, a fim de garantir a autonomia administrativo-financeira e decidindo junto com os segmentos a utilização das verbas.

2. CURRÍCULO

27. O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto como aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidade e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade.

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

-Dimensões para a vida

- Poder

- Formação

- Forças de Trabalho - Cidadania

- Realização Pessoal

- Valorização do ser humano

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

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

31. O educador como mediador do processo ensino-aprendizagem. Mediação defendida como forma de articular e intervir na construção do sujeito epistêmico, histórico, social e afetivo. Criação, acúmulo e recriação de novos conhecimentos, apropriação dos avanços tecnológicos.

32. O currículo é instrumento de compreensão do mundo e de transformação social, portanto, tudo o que se faz na escola, sistematizado ou não, é currículo e apresenta cunho político-pedagógico.

33. A alfabetização deve ser um processo contínuo que oportunize a leitura do mundo, indo além da decodificação de símbolos e não se limitando às séries iniciais.

34. Construção dos conhecimentos a partir da relação dialética entre o saber popular e o saber científico.

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

36. Conhecer o processo de desenvolvimento do aluno e as características de cada faixa etária, optando por uma linha teórica ou mais, que sustentará o trabalho a ser desenvolvido pelo aluno.

37. O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto da(o) professora(or), da(o) aluno(a), quanto do(a) pai/mãe e da(o) funcionária(o), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela "curiosidade científica", de forma:

-dinâmica

- criativa

- crítica

- espontânea

- comprometida - autônoma

- contextualizada - investigativa - prazerosa

- desafiadora - original - lúdica

38. Redimensionar as políticas da SMED, garantindo recursos humanos, materiais, físicos, teóricos de acordo com a proposta político-administrativo-pedagógico das escolas.

39. Envolver todas as secretarias, estabelecendo uma política de integração do Município criando espaços alternativos para potencializar o atendimento às diferenças. Estabelecer parcerias com outras instituições. 40. Formação permanente dos trabalhadores em educação, contemplando a integração entre teoria e prática, comprometida com a filosofia da escola, em horário de trabalho, entendendo a escola como centro de pesquisa, com assessoria e intercâmbio com outras instituições.

41. Criação e integração das diferentes modalidades de ensino, garantindo estruturas adequadas a sujeitos com necessidades específicas, atendendo as peculiaridades escolares.

42. Repensar a organização interna e legislação das Escolas Infantis (presença dos especialistas em educação, calendário escolar).
43. Legitimação do processo de construção de conhecimentos dos alunos das Escolas Especiais e Infantis - criação de instrumentos legais que reconheçam os avanços.
44. Reorganização do tempo/ espaço escolar, de forma global e totalizante que garanta o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento nela produzido.
45. A escola deve ter autonomia para optar pelo estudo e implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola.
46. Limite do número de alunos por turma deve estar vinculado ao projeto pedagógico da escola, salvaguardada a necessidade social, real de cada região e as condições físicas e humanas da escola.

3. AVALIAÇÃO

47. A avaliação não é um fim em si mesma, é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-político-pedagógica.
48. A avaliação explicita as concepções de educação, homem e sociedade; portanto, não é neutra.
49. A avaliação é um processo intimamente ligado à organização curricular. Um avanço no processo de avaliação depende da reorganização curricular.
50. A avaliação é uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades, retomando, reavaliando, reorganizando e re-educando os envolvidos.
51. A avaliação deve ser investigativa e diagnóstica, concebendo o conhecimento como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos.
52. A avaliação pressupõe a reformulação curricular e das estruturas escolares, sendo um processo contínuo, cumulativo, permanente, que respeite as características individuais e etapas evolutivas, e sócio-culturais de cada sujeito envolvido no processo avaliativo.
53. A avaliação inclui a medida mas não se esgota nela; a ênfase se dá na qualidade e não na quantidade; para tanto, a prática avaliativa deve ser qualificada.
54. A avaliação deve priorizar a crítica e a autonomia moral e intelectual dos professores, alunos e demais envolvidos no processo avaliativo e deve considerar o conhecimento que o aluno traz para a escola.
55. Fazem parte do processo avaliativo várias formas de investigação, cujos critérios devem ser construídos de forma interdisciplinar por toda comunidade escolar; portanto, quem avalia são todos os integrantes do processo educativo.
56. Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo.
57. A organização do ensino deve ser pensada de tal forma que o sistema de avaliação não anule o acúmulo do conhecimento do aluno, proporcionando condições de avanço, progressão e reinclusão.
58. O conselho de classe deve ser participativo, desde a Educação Infantil, envolvendo todos sujeitos do processo, dando conta da ação individual que resulta numa ação coletiva, cabendo assim, a este conselho definir sobre encaminhamentos, alternativas, promoções ... Sua periodicidade dar-se-á dentro do tempo que o coletivo da escola considera ideal, levando em conta o projeto pedagógico da escola, o aluno (faixa etária ...), o educador, currículo, produção de conhecimento.
59. A avaliação é um processo permanente, buscando eliminar estereótipos, discriminação e recriminações, encaminhando os problemas para a solução, levando em conta a aprendizagem, abrangendo todos os aspectos da vida escolar.
60. Os índices de exclusão (evasão e reprovação) nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino não podem ser considerados como fracasso individual do aluno. É uma questão mais ampla, que exige a avaliação de todo o trabalho desenvolvido na comunidade escolar, do contexto social, em busca de soluções.
61. A prática avaliativa em seu caráter investigativo e diagnóstico não tem como função a exclusão de nenhum dos segmentos da comunidade escolar.
62. Garantir a permanência do aluno na etapa de aprendizagem em que se encontra, contemplando as diferentes modalidades de ensino (série, nível, ciclo, totalidade...), sem excluí-lo do processo educativo.
63. Todos os segmentos da comunidade escolar devem ser avaliados, participando da construção de critérios, conhecendo os instrumentos e o que está sendo avaliado.
64. A avaliação dos segmentos da escola se dará de acordo com o projeto Político- Administrativo-Pedagógico construído pelo coletivo.
65. A observação, o registro e a reflexão constante do processo de construção do conhecimento são alguns dos múltiplos instrumentos de avaliação a serem utilizados.

66. A auto-avaliação, em todos os segmentos, deve ter critérios e objetivos definidos pelo grupo de todos os segmentos.

67. A avaliação deve ser um instrumento de promoção do sujeito considerando os seus aspectos subjetivos e objetivos, evitando a classificação, a discriminação e a seleção. 68. Condições para Avaliação Emancipatória:

- O número de alunos por turma deve ser reavaliado, para a efetivação de uma avaliação investigativa e diagnóstica.

- A avaliação emancipatória implica na reorganização curricular, numa nova lógica quanto à gestão e às regras de convivência.

- A avaliação requer do profissional da educação, capacitação, desejo e prazer na ação, através da reflexão permanente.

69. Escolas Especiais: Definição de parâmetros comuns para ingresso, permanência e saída de alunos.

70. SEJA: O SEJA trabalha com as categorias de avanço e permanência; O conselho de classe é permanente.

71. Escolas Infantis: A avaliação em todos os níveis será sistematizada através de relatórios de acompanhamento.

4. PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

72. Levando em consideração a realidade de cada comunidade e as características individuais, as regras serão construídas coletivamente, sem discriminação física, política, social, religiosa, racial, cultural e econômica.

73. "A liberdade de expressão e argumentação em igualdade de condições, se fundamenta no respeito às diferenças, buscando a superação de todo tipo de discriminação" (raça, sexo, credo, classe social...).

74. Construir regras de convivência, num trabalho coletivo, sendo reavaliadas e reformuladas sempre que necessário, aprofundando a discussão sobre direitos e deveres de todos, buscando a formação do cidadão consciente, diminuindo desta forma o constrangimento e o corporativismo durante sua efetivação.

75. Os princípios que norteiam esta construção coletiva devem levar em conta as diferentes visões de mundo, homem, sociedade, conhecimento, currículo, escola.

76. As regras devem contemplar: - Liberdade de expressão; - flexibilidade;

- não cristalização;

- respeito às diferenças e ao bem comum; - compreensão, tolerância e solidariedade.

- qualificando as relações através da responsabilidade, honestidade às críticas, solidariedade, transparência e diálogo.

77. As regras são necessárias para o convívio, favorecendo a aprendizagem, validadas para toda a comunidade escolar, definindo papéis e responsabilidades.

78. Convivência centrada no respeito mútuo, garantindo a livre expressão e argumentação em igualdade de condições entre: - comunidade escolar,

- comunidade escolar e mantenedora,

- comunidade escolar e órgãos/entidades afins.

79. Respeitada as especificidades das escolas, buscar uma melhor articulação entre as mesmas.

80. Nenhuma regra deverá ser estabelecida, sem levar em consideração os preceitos estabelecidos na Constituição do Brasil, RS, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica Municipal principalmente quanto aos aspectos de direitos e deveres e garantias individuais e coletivas.

81. Proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do cidadão, eliminando medidas punitivas, autoritárias, substituindo-as por medidas educativas, como a sanção por reciprocidade, buscando o respeito, a cidadania e não o medo.

82. O Conselho Escolar é o articulador de meios que contemplem as diferentes expectativas dos diferentes segmentos.

83. A escola tem autonomia para construir a forma de organização de suas regras de convivência, observando os princípios determinados pelo Congresso Constituinte.

84. Estabelecimento de parceria com órgãos que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes.

85. Sendo o ser humano dinâmico e mutável, as regras não são permanentes e definitivas, devendo ser avaliadas constantemente para que reflitam a realidade do grupo, com vistas ao crescimento do mesmo.

86. A disciplina deve ser vista como forma de organização da vida escolar não como meio de controle do comportamento.

87. A escola e a família devem construir uma relação de parceria, respeitando e estabelecendo os papéis que competem a cada uma, buscando uma participação o comprometida de todos os segmentos.

NOVOS PRINCÍPIOS

88. Implementar um processo de estudo e discussão no sentido de definir melhor o que o seja, quem compõe e qual o papel da equipe diretiva da escola. ~~.

89. Garantir o coordenador pedagógico nas Escolas Municipais Infantis e Jardins de Praça que fará parte da Equipe Diretiva.

90. Legalização das E. M. Infantis para garantir a sua existência.

91. Garantia de ingresso do aluno das Escolas Infantis, Jardins de Praça e Especiais nas escolas Regulares do Município de POA, garantindo a continuidade educativa do aluno.
92. Encaminhamento junto aos órgãos competentes do processo do reconhecimento de uma organização curricular que garanta a expedição do Histórico Escolar nas Escolas Especiais.
93. Ingresso e avanço se dão em qualquer época (respeito à construção do conhecimento do aluno).
94. Considera o erro construtivo como ponto de reflexão, busca de alternativas e desafio para novas construções do conhecimento.
95. As sanções estabelecidas nas regras devem ser por reciprocidade, ou seja, devem estar diretamente relacionadas com a atitude de quem infringir a regra e devem levar à reflexão.
96. É importante que se considere alunos e professores do SEJA como comunidade escolar e como tal são co-autores das regras de convivência estabelecidas na escola.
97. Os pais devem reconhecer suas responsabilidades com relação aos filhos e não esperar que a escola assuma aspectos básicos da educação que devem ser desenvolvidos em casa, com a família.
98. As escolas da RME devem estar instrumentalizadas para receber o aluno com necessidades educativas especiais.

