

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



**Dissertação**

**A Educação Física no contexto da Escola Ciclada**

**Neiva Pereira**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes**

**Pelotas, RS  
2009**

**NEIVA PEREIRA**

**DISSERTAÇÃO**

***A Educação Física no Contexto da Escola Ciclada***

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientadora: Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes

Pelotas, 2009

P414e

Pereira, Neiva

A educação Física no contexto da Escola Ciclada / Neiva Pereira; orientador Valdelaïne da Rosa Mendes. - Pelotas : UFPel: ESEF, 2009. 263p.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pos-Graduação em Educação Física.

1. Educação Física 2. Escola Ciclada 3. Mendes, Valdelaïne. I.  
Título

CDD: 796

Bibliotecária Responsável Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487

**Banca examinadora:**

Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes (orientadora)

Prof. Dr. Marcio Bonorino Figueiredo (ESEF/UFPel)

Prof. Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez (ESEF/UFPel)

Prof. Dr. Vicente Molina Neto (ESEF/UFRGS)

Profa. Dra. Maria Antonienta Dallgna (FaE/UFPel)

## Dedicatória

*Para aqueles que acreditam...*

*Tempo Reí!  
Oh Tempo Reí!  
Oh Tempo Reí!  
Transformai  
As velhas formas do viver  
Ensinaí-me  
Oh Paí!  
O que eu, ainda não sei*

(Gilberto Gil - Tempo Reí)

*Para aqueles que preferem...*

*[...] ser uma metamorfose  
ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo...*

(Raul Seixas – Metamorfose ambulante)

*Para : Dodí e Roger*

*Para quem tudo posso  
e me fazem forte com o seu amor*

## Agradecimentos

*Ouvia com frequência que escrever, principalmente uma dissertação, é um ato solitário. Me atrevo a desdizer. Ao longo do tempo que dediquei para este estudo, me senti amparada, acolhida, incentivada, acompanhada, amada, mimada...*

*Minha escrita está impregnada de amor, carinho e carrega um pouco de cada uma das pessoas que foram as responsáveis pela minha caminhada serena, tranquila e segura, em direção a conclusão desta escrita, que apresento como obra da cumplicidade e do apoio de muitos.*

*Durante o mestrado aprendi muito. Mais da vida ... que eu pensava saber . Meu carinho e a certeza de estarem presentes em cada palavra desta dissertação: Gina, Eraldo e Gel, Maria Helena e Miriam, Leda e Déia, colegas e professores do mestrado, meu amigo Gus, minha orientadora Valdelaine, Professoras Uiara, Valéria, Leonora, Márcia, Roseunice, professores participantes do estudo e equipes diretoras da Escola Azul e da Escola Verde, Faculdade da Serra Gaúcha, Coordenadora Prof. Viviam e colegas do Curso de Educação Física da Serra, amigão Dani, Babo, meus irmãos Ronei, Rosy, cunhada Nica e Vagner, sobrinhos Alí e Macu, sobrinha-neta Yasmín, mãe e ao meu pai, que mesmo ausente é presença constante na minha vida.*

## RESUMO

PEREIRA, Neiva. *A Educação Física no contexto da Escola Ciclada*. 2009. 256 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

O tema deste estudo foi como se constitui a Educação Física, na escola organizada por ciclos de formação, no Município de Caxias do Sul. As investigações foram norteadas pela seguinte questão problema: Como os professores de Educação Física organizam seu trabalho docente e dinamizam suas ações cotidianas, tendo como espaço de atuação as escolas organizadas por ciclos de formação? O detalhamento desta investigação, de natureza qualitativa e com característica de um estudo etnográfico no âmbito da educação, foi feito junto aos professores de Educação Física, Equipes Diretivas e Coordenação Pedagógica verificando como acontece a organização das ações dos professores de Educação Física neste local ora apresentado para o desempenho de suas atividades profissionais. Também analisei qual é a realidade educacional, nesse contexto e qual é a aplicabilidade do componente curricular de Educação Física como elemento contributivo para a aprendizagem do aluno nesse processo. Para a coleta de informações, utilizei entrevistas semi-estruturadas e também anotações em diário de campo organizado através da observação participante, complementadas pela análise documental.

**Palavras-Chave:** Professores de Educação Física. Educação Física. Organização do trabalho docente. Ciclos de Formação. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

PEREIRA, Neiva. *A Educação Física no contexto da Escola Ciclada*. 2009. 256 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

The subject of this study was how the Physical Education, in the cycling school is established, in the City of Caxias do Sul. The researchs had been guided by the following problem question: How the teachers of Physical Education organize their teaching work and diversify their daily actions, having as performance space the cycling schools. The detailing of this research, of qualitative nature and with characteristic of a ethnographic study within the scope of the education, was made next to the teachers of Physical Education, Directive Teams and Pedagogical Coordination verifying how the organization of the actions of the teachers of Physical Education happen in this place used for the performance of their professional activities. Also I have analyzed what is the educational reality, in this context and what is the applicability of the curricular component of Physical Education as contributive element for the learning of the pupil in this process. For the collection of information, I have also used half-structuralized interviews and notations in a diary organized by the participant comment, complemented by the documentary analysis.

**Key Words:** Teachers of Physical Education, Physical Education, Organization of the teaching work, Cycles of Formation, Public Politics.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Articulador Pedagógico .....	- AP
Centro de Atenção Integral da Criança e do Adolescente .....	- CAIC
Centro de Integração Empresa/Escola .....	- CIEE
Constituinte Escolar .....	- CE
Coordenador Pedagógico .....	- CP
Educação de Jovens e Adulto .....	- EJA
Escola Ciclada .....	- EC
Fundo da Casa Própria .....	- FUNCAP
Grupo de Apoio Pedagógico .....	- GAPP
Livro de Atas Pedagógicas no. 1.....	- LAP 1
Livro de Atas Reuniões Pedagógicas. no. 01.....	- ARP – 1
Orçamento Participativo .....	- OP
Parâmetros Curriculares Nacional .....	- PCN
Partido dos Trabalhadores .....	- PT
Professor de Educação Física .....	- Prof. EF
Programa de Atenção Integral .....	- PAI
Porto Alegre .....	- POA
Programa de Pós-Graduação.....	- PPG
Questão Geradora .....	- QG
Rede Temática .....	- RT
Secretaria Municipal da Educação .....	- SMED
Secretaria Municipal de Esporte e Lazer .....	- SMEL
Secretaria Municipal da Educação – POA .....	- Smed
Tema Gerador .....	- TG
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	- UFRGS

## SUMÁRIO

Dedicatória .....	3
Agradecimentos .....	4
Abstract .....	6
Lista de Siglas e Abreviaturas .....	7
INTRODUÇÃO .....	11
1 – METODOLOGIA .....	26
1.1 – Opções Metodológicas .....	26
1.1.1 – Estudo preliminar .....	30
1.1.2 – Organização das informações .....	32
1.1.3 – Escolha das escolas .....	34
1.1.4 – Aproximação com os locais do estudo .....	35
1.1.5 – Participantes .....	39
1.2 – Instrumentos para obter as informações .....	41
1.2.1 – Análise de documentos .....	41
1.2.2 – Entrevistas .....	42
1.2.3 – Observação .....	45
1.3 – Análise e tratamento da informação .....	48
2 – E O CENÁRIO .....	50
2.1 - A Escola Azul .....	53
2.2 - A Escola Verde .....	61
3 – CICLOS DE FORMAÇÃO NO BRASIL .....	71
3.1 – Ciclos no RS .....	76
3.1.1 – Ciclos: Produções Acadêmicas no RS .....	77
3.1.2 – Trajetória dos ciclos no RS .....	87
4 – CASO DE CAXIAS DO SUL: .....	93
4.1- Organização Política e Administrativa: Situação e Oposição .....	96
4.2 - Escola Ciclada Hoje .....	103
4.2.1 - Investimento público: .....	104
4.2.2 – Assessoria: .....	107
4.2.3 - Avanços ou retrocessos: como dar continuidade ao ensino em ciclos? .....	109
4.2.4 - Política de manutenção da escola ciclada .....	110

4.2.5 - Razões para a atual organização da escola ciclada:.....	112
4.2.6 – Repercussão das mudanças:.....	114
4.2.7 – Rotatividade de Professores: .....	116
4.3 – Repercussão da Adoção dos Ciclos nas escolas investigadas .....	118
4.3.1 - Processo de Adesão da Escola Azul Aos Ciclos .....	120
4.3.2 - Processo de Adesão da Escola Verde aos Ciclos .....	143
4.4 - Formação de Professores para Atuação na Escola Ciclada.....	152
5 – A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO.....	159
5.1 – Status atribuído a Educação Física na escola ciclada.....	163
5.2– A Educação Física é o “todo” !!!.....	166
5.3 – A Educação Física é o momento de maior prazer .....	168
5.4– É uma disciplina mais difícil de integrar com os conhecimentos pedagógicos .....	170
5.5 – A Educação Física e a superação da visão de mundo da comunidade escolar:.....	174
6 - TRABALHO DOCENTE E DINAMIZAÇÃO DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. ....	179
6.1 - Trabalho Docente .....	180
6.2 - Professor de Educação Física na Escola organizada por Ciclos de Formação .....	182
6.3 - Organização das Ações e Trabalho Docente .....	186
6.3.1. - Organização curricular da Educação Física e rede temática.....	189
6.3.1.2 - Processo de organização das ações.....	195
6.3.2 - O Planejamento das Ações.....	196
6.3.2.1 – Tempo e Espaço destinados para o planejamento.....	197
6.3.2.2 - Motivos que interferem na organização das propostas de planejamento .....	200
6.3.2.3 - Planejamento como uma ação coletiva .....	205
6.3.2.4 - As orientações para o planejamento .....	211
6.3.3 - Tópicos Abordados nas Aulas de Educação Física.....	212
6.3.3.1- Significância Atribuídas aos Conteúdos da Educação Física.....	213
6.3.3.2- Outras faces da Educação Física entrelaçadas com a Rede Temática: .....	216

6.3.3.3- A cultura esportiva como conteúdos da Educação Física .....	220
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....	224
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	237

## INTRODUÇÃO

Minha escrita começa pelo início da vida, rendendo uma homenagem aos meus pais, que acreditavam ser o estudo a melhor herança que se pode deixar aos filhos. Em 1975, época em que não era comum uma filha morar longe de casa, não esboçaram a menor resistência à minha decisão de estudar “fora”.

Em Caxias do Sul, minha cidade natal, era o primeiro ano de funcionamento do Curso de Educação Física em uma universidade particular, a qual não teriam condições de pagar; sendo assim, fui em busca de uma vaga na Universidade Federal de Santa Maria, e aprovada, iniciei meu curso em 1976.

As vivências desse período suscitaram-me as primeiras inquietações sobre a formação profissional que estava recebendo, pois o curso tinha uma matriz curricular com ênfase para uma formação técnica; os acadêmicos<sup>1</sup>, em sua maioria, tinham experiências anteriores como atletas e na faculdade encontravam uma extensão dos clubes ou escolas que até então frequentavam.

Os acadêmicos que não tinham uma vivência esportiva eram exigidos como se tivessem e os professores<sup>2</sup> utilizavam instrumentos que avaliavam prioritariamente a performance. Procurei encontrar caminhos diferentes desse, através do aprofundamento de meus estudos. Em cursos de Especialização meus anseios quanto à qualificação técnica foram atendidos, no entanto, ainda permaneceu presente a lacuna deixada pela ênfase na formação técnico-esportiva e pelo pouco aprofundamento teórico.

No ano de 2006, completei 30 anos de ingresso na Faculdade e ao longo de vinte e seis anos de vida profissional tive a oportunidade e o privilégio de exercer as mais diversas funções em escolas, em órgãos da administração direta e da iniciativa privada de Caxias do Sul. No entanto, ainda continuei na busca e construção de uma prática que tornasse possível uma atuação diferenciada do modelo tradicional

---

<sup>1</sup> Termo utilizado para referir-me aos acadêmicos e acadêmicas, sem a distinção de gênero.

<sup>2</sup> Durante o estudo utilizei a palavra “professores”, para identificar professores e professoras, sem referir-me ao gênero.

de ensino seriado que conhecera até então, que considerasse as particularidades, não apenas locais, mas também contextuais, exigindo outras perspectivas do meu olhar.

Neste tempo de exercício da docência a sociedade - e em consequência a escola - passou por diferentes fases, despertando também minha curiosidade para a reflexão e análise sobre a formação dos profissionais de Educação Física para atender essa demanda.

Ingressei na rede pública estadual em 1983, passando em 1992 para a rede municipal. Iniciei atuando na gestão administrativa, retornando para a escola na função de professora em 1996. Naquele ano fiz a minha primeira tentativa para iniciar a caminhada na direção de uma prática que se aproximasse de uma construção mais crítica e social. Foi quando solicitei remoção para uma escola recém inaugurada, que nascia com uma proposta pedagógica diferenciada, seguindo a metodologia do planejamento baseada na proposta de Danilo Gandin e Carlos Henrique Carrilho Cruz (1995).

De acordo com trechos extraídos das atas dessa escola (Livro de Atas Reuniões Pedagógicas. no. 01- ARP – 1, -1996, 1999), era o propósito da equipe diretiva encaminhar junto ao grupo de professores a organização de uma escola a partir de pressupostos democráticos que pudessem desencadear um processo de transformação social junto à comunidade escolar.

Eu tinha conhecimento também que a escola contava com um grupo de estudos espontâneos, cuja participação era opcional, e tinha como objetivo discutir e refletir o trabalho na escola, além da apropriação da teoria sobre a metodologia utilizada.

O envolvimento e a disposição que demonstrava o grupo de professores, motivados pela equipe diretiva, despertavam em mim o desejo de fazer parte desse grupo para conhecer a proposta da escola. De acordo com os colegas que já desempenhavam suas funções no local, havia a proposta de uma organização metodológica e pedagógica diferente das escolas seriadas por onde os professores haviam passado.

A tentativa de remoção para essa escola resultou em frustração, tive meu pedido indeferido. Logo, adiei meu desejo de participar de uma proposta pedagógica inovadora, uma vez, que essa escola iniciava apenas com duas turmas de Jardim e primeira série do Ensino Fundamental, o que levou a Secretaria Municipal da

Educação – SMED - a analisar, além do tempo de serviço, o currículo dos professores que pleiteavam a vaga, os quais deveriam comprovar prevalência de atuação nas séries iniciais.

Meu desempenho profissional até então concentrava-se nas séries finais; fui designada para outro local, onde permaneci até o final do ano de 1998. Naquele ano, solicitei novamente minha remoção para a mesma escola; meu pedido foi atendido e passei então a desempenhar minhas funções de professora de Educação Física nesse estabelecimento, que vinha consolidando seu nome no cenário educacional do município como sinônimo de proposta de uma educação diferenciada.

Começava então um novo período de minha trajetória profissional. O processo inicial de implantação da proposta da administração municipal - ciclos de formação - já estava instalado na escola. Alguns professores já haviam se apropriado da concepção e outros, como eu, estavam chegando e até então desconheciam a organização. A única certeza que eu tinha é que deveria existir uma forma de organização curricular que fosse mais dinâmica e considerasse o aluno em suas particularidades.

No ano de 1999, experimentei o conflito e a dúvida diante dos paradigmas que haviam consolidado a minha prática. Confesso que a organização das turmas de acordo com a idade dos alunos em um primeiro momento parecia factível. Porém, a proposta de uma reestruturação curricular, baseada em uma pesquisa sócio-antropológica<sup>3</sup> para organizar o conhecimento a partir da fala dos integrantes da comunidade escolar, ainda estava um pouco embaçada pela visão segmentada dos conteúdos organizados por série, portanto me faltava clareza em relação aos procedimentos e eu não vislumbrava facilidades.

No decorrer do ano houve muitas dúvidas e incertezas, inclusive o grupo de professores solicitou à equipe diretiva para que fosse feita uma pausa no processo e fossem realizados estudos para um aprofundamento sobre o tema gerador freireano<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada pelos professores, junto à comunidade escolar, com o objetivo de identificar ou desvendar problemas e contradições na visão da comunidade e na perspectiva dos educadores, a fim de orientar a organização dos conteúdos no que será denominada de Rede Temática.

<sup>4</sup> São temas que norteiam a organização dos conteúdos escolares na escola organizada por ciclos em Caxias do Sul. Tais temas são extraídos das falas da comunidade.

e a escola ciclada<sup>5</sup>. A partir de então o processo foi avançando mais lentamente; o grupo de professores foi atendido em sua reivindicação por aprofundamento teórico, sendo assim adiada a implantação da escola por ciclos para o ano de 2000, ano em que participei da equipe diretiva como vice-diretora da escola que hoje é parte do contexto deste estudo.

Foram tempos difíceis já que apostávamos no desconhecido e a transição de uma organização para outra desestabilizava o já estabelecido, exigindo muito mais do que apropriação teórica, pois precisávamos mudar conceitos e convicções. Embora quiséssemos uma escola diferente, não sabíamos se essa era a escola que queríamos, tínhamos muitas dúvidas, entre elas a aplicabilidade dos dados da pesquisa sócio-antropológica na organização dos conteúdos, bem como de que forma atenderíamos a demanda de uma aprendizagem formalizada.

Os motivos expostos determinaram a escolha do contexto em que foi realizada esta investigação, a escola organizada por ciclos de formação. A escolha foi movida pela emergente necessidade decorrente das funções que desempenhei, como também pelo desenho da proposta apresentada para a rede escolar do município de Caxias do Sul.

Sendo assim, o tema deste estudo é como se constitui a Educação Física e a prática pedagógica dos professores em um contexto que possui uma organização escolar por ciclos de formação, portanto, uma proposta diferente da maioria das escolas que estão organizadas por séries, enfocando a seguinte questão problematizadora:

Como os professores de Educação Física organizam seu trabalho docente e dinamizam suas ações cotidianas tendo como espaço de atuação as escolas organizadas por ciclos de formação?

Na fase de implantação do projeto da escola organizada por ciclos em Caxias do Sul, muitos estudos favoráveis a essa possibilidade de organização escolar foram apresentados pela equipe da SMED em edições de Cadernos Pedagógicos, porém todos centrados em experiências realizadas em outras regiões, como a Escola Plural de Belo Horizonte, o Núcleo Curricular Básico do Rio de Janeiro e a Escola Candanga em Brasília, entre outros.

---

<sup>5</sup> Organização das turmas em 3 ciclos a partir da idade dos alunos, com serviços de apoio e funções de professores diferenciadas. No decorrer do estudo retomarei esses conceitos, que serão aprofundados.

Embora todos os estudos tenham contribuído como suporte de uma possibilidade que surgia inédita no município, encontravam-se em sua maioria distantes e descontextualizados da realidade educacional em que propunham a mudança.

Eram tantas perguntas, mas nenhuma delas era mais importante do que a certeza da possibilidade de uma escola diferente. Algumas questões me instigaram a aprofundar meus conhecimentos sobre aspectos que são fundamentais quando se trata de mudanças que propõem alterações profundas na escola. Muitos questionamentos foram respondidos nos encontros de formação que fizemos durante os três primeiros anos de implantação da escola ciclada, porém outros permaneceram.

Portanto, o estudo proposto: investigar o trabalho docente do professor de Educação Física e como ele organiza suas ações tendo como espaço de atuação a escola organizada por ciclos de formação - foi um ponto de partida que respondeu algumas das questões e suscitou outras mais.

A seguir transcrevo uma conversa informal com uma professora de Educação Física, participante desta pesquisa, quando me perguntou sobre o foco da pesquisa.

[...] nossa que legal ! Acho que não tem muito material sobre isso. Quando eu comecei, eu era muito nova, me mandaram pra cá, eu fui pesquisar sobre escola ciclada, mas não achei nada. Aprendi fazendo, com os colegas, nos planejamentos... (Prof. EF - Juliane Macedo<sup>6</sup> - “ Escola Azul” )

O pequeno número de publicações disponíveis na área de Educação Física referente às escolas organizadas por Ciclos de Formação, em Caxias do Sul, é uma manifestação constante quando se trata da formação inicial e do campo de atuação de nossos professores. Conforme Elba de Sá Barreto e Sandra Zákia Souza (2005), a maioria dos estudos sobre a organização escolar por ciclos se concentra no Estado e nas capitais de São Paulo e Belo Horizonte. O que pode explicar esse fato talvez seja o grande número de escolas cicladas existentes nesses locais, além de ser na região sudeste que funcionam a maioria dos programas de pós-graduação do Brasil.

No decorrer do processo de implantação da proposta de ciclos na rede municipal, algumas dificuldades foram encontradas, dentre elas o distanciamento

---

<sup>6</sup> O nome dos participantes foram trocados para preservar a identidade.

existente entre a formação inicial dos professores que iriam atuar nessa nova proposta e a inter-relação dos saberes e competências com as exigências pedagógicas da escola organizada por ciclos.

Sem dúvida foi um desafio para todos os professores e em especial para os professores de Educação Física, que tiveram sua formação profissional geralmente baseada na escola tecnicista e reprodutivista, com ênfase nas disciplinas práticas, relegando ao segundo plano as disciplinas da área teórica e pedagógica. Nesse momento de transição e mudança, esses professores foram chamados para fazer uma revisão da prática pedagógica e principalmente dos conceitos e modelos que até então amparavam suas práticas.

Surge então o primeiro desafio para os professores que em sua maioria possuíam uma formação disciplinar e baseavam sua prática no isolamento pedagógico. A partir de então, atuariam numa organização escolar que tem sua essência no trabalho interdisciplinar. Além disso, os conteúdos das disciplinas são organizados de acordo com a demanda do cotidiano da comunidade escolar a partir de suas vivências e contradições sobre sua realidade, com o propósito de superá-las ou ao menos provocar a comunidade para uma análise crítica, a fim de que possam transformar a realidade por eles vivida.

Alguns dos paradigmas que guiavam uma prática já estabelecida foram desacomodados por uma visão educacional desconhecida, estabelecida por um novo tempo, levando-os a sentir no cotidiano as lacunas existentes na formação inicial. De acordo com José Carlos Libâneo (2000), ao referir-se aos cursos de formação profissional em geral, afirma que essas defasagens acontecem por conta de o tratamento curricular vigente nos cursos não ter desenvolvido suficientemente o saber teórico e pedagógico.

Essa proposta implica também, segundo Marília Gouvêa de Miranda (2005), a mudança do conceito de escola que deixa de ser orientada pela aquisição do conhecimento, passando a orientar-se pelo princípio da socialidade, que não tem como objetivo principal o conhecimento, mas busca possibilitar que os alunos permaneçam na escola e tenham tempo para desfrutar o que ela possa lhes oferecer, “inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais”.

As atribuições e papéis desempenhados pela comunidade escolar em uma escola organizada por ciclos propõe um ensino que perpassa a gestão escolar, superando a proposta de avaliação excludente e classificatória e extrapolando a esfera da organização sistematizada de conteúdos formais. Minha participação como professora e como membro da equipe diretiva de uma escola organizada por ciclos de formação me instigou a aprofundar as questões que aponto neste estudo.

Considero tais questões fundamentais para levantar discussões acerca de mudanças que sejam de fato significativas, principalmente para a maioria da população que necessita ter acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, sob o ponto de vista de acesso e permanência. No entanto, entendo que essas discussões devem ter como ponto de partida um olhar sobre o contexto de atuação, com relevância nas vozes dos atores envolvidos.

O detalhamento desta investigação foi feito junto aos professores de Educação Física, Equipes Diretivas e Coordenação Pedagógica verificando como acontece a organização das ações dos professores de Educação Física neste local ora apresentado para o desempenho de suas atividades profissionais. Tal relação provocou a seguinte indagação: qual é a realidade educacional neste contexto e qual é a aplicabilidade do componente curricular de Educação Física como elemento contributivo para a aprendizagem do aluno nesse processo?

Durante as investigações foram estabelecidos eixos norteadores para as discussões: consensos, conflitos, contradições e práxis. O pensamento dos professores sobre o tema proposto foi relatado a partir dos pontos apontados pelos próprios atores, ancorados nos eixos propostos para investigação.

Analisar a organização das ações dos professores de Educação Física na escola organizada por ciclos a partir das suas vozes implicou a articulação de diversos conceitos, o que me levou a buscar suporte em autores para referendar as interpretações por mim realizadas a fim de nortear as discussões sobre os eixos estabelecidos para as investigações do estudo.

Um fator relevante diz respeito a formação inicial dos professores de Educação Física que tem sido assunto discutido em diversos segmentos, sejam nas manifestações acadêmicas (vinculação teoria/prática) ou esferas políticas governamentais (alterações de grades, horas complementares). Algumas

publicações relevantes na área de Educação Física<sup>7</sup> como a revista Movimento e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, além de outras, têm dedicado muitas páginas para o assunto, porém, há uma ênfase maior para o que diz respeito à formação inicial relacionada com a qualidade do ensino.

A formação inicial dos professores em geral também tem sido foco de estudos de pesquisadores (PERRENOUD, 2000; TARDIF 2002), o que possibilita uma reflexão sobre o quadro geral dos cursos de formação. Porém, sobre a relação dessa formação inicial com as outras organizações escolares, especificamente sobre a atuação profissional nas escolas organizadas por ciclos de formação, poucos estudos têm sido realizados especialmente em Caxias do Sul, situação gerada possivelmente por ser um processo que ainda está em construção, já que a gestão pode ser considerada recente.

Jéferson Mainardes (2006), em estudo de revisão bibliográfica, concluiu que a implementação da escola organizada por ciclos de formação demanda um intenso e contínuo processo de formação de professores. O autor aponta também estudos realizados por Silva (1990), Andrade (1992) e Leite(1999) que indicam que a formação dos professores tem sido insuficiente nos processos de implementação da escola organizada por ciclos.

Sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada, Libâneo (2000) cita a tendência investigativa como a mais recente e mais forte corrente, uma vez que trata a educação como uma atividade reflexiva, o que supõe intencionalidade e reflexão do docente sobre o seu trabalho, princípios bastante enfatizados na proposta pedagógica das escolas organizadas por ciclos, que organizam sua metodologia a partir de uma pesquisa sócio – antropológica e têm no seu escopo a proposta dialógica freireana.

Houve avanços nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, visto que já existe um consenso em torno da necessidade de os mesmos terem em seu processo formativo possibilidades de refletir sobre suas práticas docentes, de forma a contribuir para a melhoria da aprendizagem.

Entretanto, ainda são evidentes muitas dificuldades, resistências e morosidade quando se trata da implantação de modificações, as quais poderiam ser decisivas para transformações no sistema escolar, e conseqüentemente,

---

<sup>7</sup> Revista Movimento, POA, v. 10, n. 1, janeiro/abril de 2004, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22 n.3 maio de 2001, (SHIGUNOY e NETO (org.) 2001).

determinantes para as demandas de profissionais que são geradas por diferentes organizações escolares e sociais.

Quanto aos cursos de Educação Física, sente-se a necessidade de superar com novas propostas de grades curriculares os problemas históricos de alguns cursos, os quais geralmente enfatizam a formação técnica – esportiva centrada nos princípios da aptidão física e reforçada pelas estruturas curriculares, através dos conteúdos de algumas disciplinas e principalmente através da prática pedagógica de alguns professores. Em meu entendimento esses aspectos contribuem para a manutenção de uma concepção predominante de Educação Física, reduzida à técnica esportiva e à compreensão de homem apenas sob a visão biológica.

Mesmo que fossem superados os aspectos ora citados, tem-se também no centro da escolha de um curso de formação de professores de Educação Física a grande influência das experiências corporais vivenciadas pelos acadêmicos antes e durante sua formação inicial.

Tais experiências, denominadas por Zenólia C. Campos Figueiredo (2004, 2008) de experiências sociais ou sociocorporais, muitas vezes se sobrepõem às propostas curriculares da formação docente, influenciando não apenas nesse processo, mas também gerando certo desinteresse em relação ao conhecimento que vai além do domínio corporal de técnicas de execução.

Porém, entendo que a necessidade de contemplar essas experiências tem que ser reconhecida, não só como forma de integração entre a cultura de origem e a cultura da formação, mas principalmente como tópico de intervenção, buscando através da práxis o rompimento de alguns paradigmas ancorados pela vivência esportiva dos acadêmicos, muitas vezes incorporados e transferidos para a prática profissional.

Por outro lado, as exigências impostas pela atual organização capitalista suscitam também no sistema educacional a necessidade de discussões sobre outras tendências educacionais e metodológicas. Faz-se necessário uma educação que interatue dialética e dialogicamente com esse contexto e que possa não somente atender os anseios da maior parte da população, predominantemente formada pelas classes populares, mas principalmente possibilitar-lhes uma leitura crítica da sociedade.

Como proposta de políticas governamentais, a organização curricular por ciclos encontra também respaldo nas diretrizes sugeridas pelo Ministério de

Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Contraditoriamente, ao propor uma organização escolar que originariamente está voltada para atender as classes em que se encontram as minorias sociais, não apresenta um questionamento quanto à organização da sociedade nem indicações que possam apontar para a superação das diferenças geradas pela atual organização social.

Todavia, sabe-se que os PCNs, além de suscitar discussões sobre a sua elaboração, também provaram algumas reflexões acerca dos projetos políticos pedagógicos implantados e desenvolvidos nas escolas, uma vez que os conteúdos sugeridos foram apresentados sob uma perspectiva diferente da organização de ensino seriado.

Para que seja possível uma interação profissional adequada a essas novas exigências educacionais, as quais estão além da abordagem instrumental da educação, são necessários estudos que tratem da inserção do profissional de Educação Física, que nesse processo de mudanças se defronta com o paradoxo existente entre o contexto social, as escolas em que atua e sua formação profissional .

Na educação, está explícita a exigência de uma escola que introduza mudanças curriculares significativas que correspondam à necessidade da camada da população formada por filhos de trabalhadores, com uma educação pautada em princípios humanísticos em que seja respeitada a diversidade e a multiculturalidade, através de um currículo significativo que desperte a consciência crítica dos alunos para a busca da transformação social.

Conseqüentemente, essas mudanças impõem aos professores uma preparação adequada para assumir novos papéis, os quais muitas vezes significam a reformulação e a adequação das práxis metodológicas, o que ultrapassa a competência técnica e específica desses profissionais.

Um fator que muitas vezes torna esse processo lento e prolongado tem origem nas instâncias superiores e hierárquicas de âmbito político e educacional, em que tais decisões são tomadas sem a participação e contribuição efetiva daqueles que representam e realizam as funções educativas no sistema escolar.

De acordo com José Gimeno Sacristán e Angel Ignacio Pérez Gómez (1998), alguns processos de mudanças não vão além da implantação e algumas

vezes acontecem somente nas questões burocráticas e curriculares, não sendo incorporados na prática dos agentes formadores.

Para os autores é imprescindível que, ao serem lançadas propostas de mudanças, sejam também consideradas as variáveis que vão além das mudanças curriculares como a análise das condições em que são desempenhadas as intervenções de aprendizagem e que englobam fatores de organização do tempo e do espaço escolar, a situação de trabalho dos professores e o engajamento dos responsáveis por essas transformações ao projeto político pedagógico adotado pela escola.

Evidentemente que tais mudanças somente acontecerão se houver o comprometimento dos gestores com uma política educacional que requer também investimentos na estrutura física e na formação das pessoas que compõem a comunidade escolar, além do desejo e da disposição dos professores, responsáveis diretos por transformações no âmbito escolar.

Portanto, é necessário que tenhamos clareza de que a responsabilidade pelas transformações não é somente dos professores, mas é parte de um projeto político de governo, a quem caberá criar as condições estruturais e de formação dos profissionais que serão parte dessas mudanças.

Dentre os diferentes autores que tratam sobre a formação de profissionais e práticas pedagógica, procurei embasamento para minhas convicções na obra de Maurice Tardif (2002), que trata o saber profissional como saber social, uma vez que é partilhado por um grupo de agentes que possuem a mesma formação e trabalham numa mesma organização na qual as representações ou práticas de um professor somente serão significativas quando colocadas em uma situação coletiva de trabalho.

O autor aponta ainda o sistema em que estão incluídos os professores como outro motivo para ser considerado social, já que esses garantem a sua legitimidade e orientam sua definição e utilização. Outro motivo considerado pelo autor como característico do saber como social é o fato deste saber se manifestar através das relações complexas entre o professor e o aluno.

Nas publicações de Sacristán (2000), procurei referências que pudessem (re)significar as práticas pedagógicas, contextualizando-as dialogicamente, bem como referendando as convicções sobre as relações existentes entre reformas curriculares, aperfeiçoamento e qualificação profissional. Os autores apresentam um

amplo estudo sobre o currículo, seu conceito, códigos e conteúdos dentro de um processo contínuo e prático impregnado pelas práticas pedagógicas e os resultados das intervenções que acontecem durante tais práticas.

A partir de um modelo conceitual baseado em teorias holísticas, Adriana Rocha Maciel (1995) evidencia a necessidade de reflexão da formação continuada considerando os contrastes, experiencições, limites e possibilidades de cada contexto em particular, a partir do entendimento do professor como cidadão que se (trans)forma no exercício da docência.

Em contrapartida, Libâneo (2000) aponta para a necessidade da apropriação das teorias para a melhoria das práticas de ensino, tratando de uma formação crítico-reflexiva também, mas na qual o professor compreende seu pensamento e sua prática de modo crítico, desenvolvendo simultaneamente uma apropriação teórica da realidade em questão.

Philippe Perrenoud (2000) trata da mudança de paradigma da ação pedagógica na organização escolar imutável para a proposta de individualização do currículo e a conseqüente ruptura com os graus e os programas anuais. Embora sua obra trate dos ciclos de aprendizagem analisados como uma modalidade possível, que leva a repensar e a reordenar os tempos e os espaços de formação, acredito haver uma aproximação entre as duas propostas de organizações em forma de ciclos.

Ainda sobre a mudança da organização dos tempos e espaços, Miranda (2005) apresenta a escola sob a perspectiva do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. A autora, em seu artigo, analisa a escola organizada por ciclos como um local de aprendizagem e de experiências para além da produção do conhecimento, apresentando outra perspectiva de conceber a escola, além de refletir sobre a necessidade de mudanças nas relações entre a educação e sociedade, fundamentais para o entendimento dessa forma de organização escolar.

Analisando sob o viés da necessidade de compreensão do “ofício de mestre” e da imagem e da auto-imagem dos professores, deixadas geralmente em segundo plano, Arroyo (2000) trata das mudanças e inovações, colocando em primeiro plano a contribuição dos professores para essas renovações e as implicações da pluralidade de matrizes pedagógicas como conteúdo da “humana docência”.

Complementando essa discussão Celso dos Santos Vasconcellos (1996, 2007) discorre sobre as mudanças, tendo como pano de fundo o resgate do papel

do professor como sujeito das transformações que, mesmo com as condições macro nem sempre favoráveis, têm demonstrado que é possível realizar mudanças positivas nas micro condições que estão alcançadas pelas escolas e pelos professores. O autor afirma que sempre existem espaços possíveis de avanço, mas a transformação da realidade depende de um conjunto de pessoas, em um determinado contexto histórico e com uma determinada organização.

Sobre o pensamento dos professores de Educação Física a respeito da formação permanente, Vicente Molina Neto e Rosane Kreuzburg Molina (2001) apresentam um estudo no qual interpretam e discutem não somente o pensamento, mas também o significado da prática docente e da Educação Física no contexto da escola cidadã. Em suas investigações são relevantes também os aspectos de como os professores desenvolvem suas práticas e produzem seu conhecimento, o qual muitas vezes não tem muita relação com o conhecimento acadêmico, mas tem origem nas vivências dos docentes.

Para ampliar os argumentos sobre a organização e para situar a escola por ciclos faz-se necessário conhecer seus objetivos, que de acordo com Elvira Souza Lima (2002), são conceituados e especificados relacionando-os com a evolução em um processo contínuo da aprendizagem de cada aluno, além da inversão da lógica da reprovação escolar na escola seriada.

Sob esse mesmo prisma, Vasconcellos (2004, 2006) fala sobre as mudanças de metodologia de trabalho em sala de aula, que avançam mais do que na avaliação, fazendo um chamamento para a compreensão do papel fundamental do professor, que é ensinar, criando condições para a aprendizagem e desenvolvimento, e não somente “medir/julgar”.

As reflexões acerca da reprovação escolar que permeiam a condição dos docentes-educadores, como também o significado da reprovação diante da atual organização e das tradicionais medidas paliativas para diminuir os índices de reprovação na escola é estabelecida através de um diálogo com Vitor Henrique Paro (2001) e Maria Helena Souza Pato (1999).

No que se refere à metodologia dialógica e educação cidadã, a mola mestra da organização escolar por ciclos de formação, seus pressupostos pressupõe uma concepção libertadora de emancipação através da transformação da realidade vivida. Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 2000, 2001, 2003) é nossa referência

bibliográfica básica, complementando com a contribuição de Vasconcellos (1996, 2007) e Ira Shor (1986).

Moacir Gadotti (1988, 2000), por sua vez, é um dos autores brasileiros que discute e escreve sobre a concepção dialética da educação, abordando também as concepções contrárias e suas tendências, defendendo uma das principais propostas de Paulo Freire e desenvolvendo também o projeto de construção da escola cidadã, em que predomina a autonomia e a aprendizagem colaborativa.

Para o esclarecimento da Proposta da Escola com Cidadania, implantada em Caxias do Sul, utilizei para subsídio teórico os seguintes documentos elaborados pela SMED: Cadernos Pedagógicos: Ciclos de Formação e Relatos de Experiência (2003, 2004) e Revista Cidadã (2002, 2004), que tratam da concepção e efetivação da escola organizada por ciclos, seu processo de organização, o currículo, os objetivos e a organização curricular, trazendo também o detalhamento dos pressupostos que fundamentam essa organização curricular e os serviços de apoio para o aluno nessa modalidade de ensino.

Consultei também o Plano Municipal de Educação - PME: Princípios Gerais (1999), Regimentos Escolares – RE- e Projetos Político Pedagógicos – PPP - das escolas investigadas.

Os caminhos percorridos através dos instrumentos escolhidos para a busca de informações, discutidos sob a perspectiva dos autores citados, somados à minha análise dialogada com o suporte teórico escolhido resultaram na elaboração de seis capítulos, os quais contêm na primeira parte, a introdução entrelaçada com minha trajetória profissional.

Na sequência, justifico a escolha do contexto para a realização desta pesquisa, sua relevância como uma organização escolar até então considerada recente e com poucos estudos ainda realizados, juntamente com a apresentação de alguns autores que dialoguei na busca de sustentação para as minhas argumentações.

No capítulo 1, trato dos caminhos metodológicos percorridos que possibilitaram o desvelamento dessa organização escolar e da Educação Física como componente curricular inserido na proposta de uma escola organizada por ciclos de formação.

No capítulo 2 está o cenário em que aconteceu a investigação, onde procuro através da reconstituição das histórias de duas escolas, descrevê-las

detalhadamente, para que seja possível formar uma imagem de tais lugares e mergulhar no contexto da investigação.

O capítulo 3 contém uma abordagem sucinta sobre a história dos ciclos no Brasil, com o objetivo de contextualizar a forma de organização escolar por ciclos e como ela aconteceu em alguns estados brasileiros, seguido de sua implantação no Rio Grande do Sul. Nesse capítulo apresento dados de autores que realizaram em seus estudos um levantamento histórico, portanto não se trata de uma pesquisa muito aprofundada, o que incorreria na repetição de temas já abordados. Juntamente relato o percurso deste sistema no RS, até chegar no âmbito municipal, no próximo subcapítulo, tratando sobre a organização da escola por ciclos de formação no município de Caxias do Sul.

No capítulo 4, apresento a organização escolar por ciclos em Caxias do Sul, seus conceitos, características, particularidades e origem, com a intenção de reconstruir o caminho percorrido pelas escolas selecionadas para a realização da investigação proposta, como também de possibilitar o entendimento da forma de organização escolar que trata este estudo e a conseqüente demanda determinada pelas mudanças sociais. No mesmo capítulo discuto o conceito segundo o qual entendo a escola organizada por ciclos de formação.

No capítulo 5, abordo a Educação Física como componente curricular da organização escolar por ciclos e sua inserção nesse contexto, com o detalhamento visto sob a perspectiva dos professores e coordenadores pedagógicos. Procuro também averiguar a relação entre os professores de Educação Física e esse local configurado diferentemente da escola seriada, na qual desempenha suas atividades profissionais.

A organização do trabalho docente e a dinamização das ações do professor de Educação Física estão descritas no Capítulo 6, no qual procuro as respostas para algumas questões que permeiam e acabam se entrelaçando com a questão central deste estudo. Outras tantas questões fazem parte da rotina cotidiana escolar dos profissionais reflexivos e que não exercem impunemente a ação docente, e em suas reflexões buscam respostas para a realidade educacional, organizacional e operacional nesse contexto, bem como a aplicabilidade do componente curricular como elemento contributivo para a aprendizagem do aluno nesse processo.

E por fim, teço algumas considerações que denomino de transitórias, juntamente com uma síntese do estudo.

## 1 – METODOLOGIA

*A aproximação com os contextos escolhidos para a realização do estudo foi uma etapa que transcorreu de forma tranquila, com poucas tensões e incertezas, dada a relação que mantenho com muitas unidades escolares do município, o que também dispensou maiores formalidades. Fui recebida de forma bastante acolhedora, o projeto foi muito elogiado e, segundo os professores, este é um estudo bem interessante e necessário para o processo de qualificação da escola organizada por ciclos. Considero que ser professora na rede municipal foi um dos fatores que contribuíram para a aproximação junto aos professores participantes do estudo, pois a adesão ao projeto foi espontânea e todos colocaram-se inteiramente disponíveis para contribuírem com o que fosse necessário. No entanto, o que surpreendeu foi o interesse que demonstravam ao receberem o retorno e os questionamentos que faziam sobre as contribuições de suas entrevistas. Demonstravam muita satisfação quando eu relatava os trabalhos que já haviam sido frutos das entrevistas realizadas e principalmente quando apresentava o que eu já tinha produzido com suas declarações. Foi sem dúvida um trabalho de parceria e cumplicidade. (Registro extraído do Diário de Campo)*

O trecho extraído do diário de campo que elaborei durante a permanência nas escolas revela parte da percepção que tive sobre a aceitação dos professores, suas participações e o quanto foram parceiros na construção da pesquisa proposta. Senti o meu trabalho valorizado e o trajeto metodológico percorrido foi escolhido de forma que evidenciasse a importância dos colaboradores deste estudo.

Sendo assim, nos próximos subcapítulos descrevi os caminhos percorridos em busca das informações que pudessem responder as perguntas levantadas para a investigação neste estudo a fim de desvelar o cotidiano e analisar a construção e organização da Educação Física, tendo como referência os princípios da escola organizada por ciclos de formação.

### 1.1 – Opções Metodológicas

Esta pesquisa teve a característica de um estudo de caso etnográfico no âmbito educativo, uma vez que foram investigados professores com atributos

profissionais similares, num contexto determinado, com uma abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram os professores de Educação Física que atuavam nas turmas do primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental e que desempenhavam suas atividades profissionais nas escolas selecionadas para o estudo, durante o ano de 2007. Também contribuíram com as investigações as equipes diretivas e a coordenação pedagógica – CP- das escolas contexto da pesquisa.

De acordo com Lygia de Sousa Viégas (2007, p.106)

Em relação à área educacional, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica passou a ganhar força especialmente a partir do final da década de 1970, em função da profundidade e riqueza de suas análises (EZPELETA e ROCKWELL, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995). Isso porque o estudo de caso etnográfico possibilita um contato face a face com a realidade escolar, permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis processos até então considerados invisíveis.

Encontrei suporte nessa afirmação da autora, pois explicita a minha opção metodológica, estando alinhada com a proposta de compreender mais detalhadamente como se constitui a Educação Física na escola organizada por ciclos. Busquei estreitar o contato com o cotidiano escolar, mais especificamente com os professores de Educação Física, suas aulas, seus planejamentos e a participação de outros professores que em seus relatos mostraram diferentes percepções quanto ao professor e à disciplina citada. Dessa forma pude vislumbrar o tema do estudo em toda a sua complexidade.

Com o estudo de caso, foi possível tornar visíveis processos até então encobertos por uma rotina que já não causava surpresas aos olhos de quem pertence ao contexto e dele participa diariamente. Foi necessário um esforço constante de afastamento para que eu pudesse manter a imparcialidade, a ética e o foco como pesquisadora, que não podia se deixar embaçar pelo companheirismo e afetividade com os participantes da pesquisa.

Assim, minha proposta foi realizar um estudo com enfoque qualitativo. Sobre o conceito de investigação qualitativa, Molina Neto (2004), interpretando Cordeiro (1995), traduz o termo qualitativo como um conjunto de técnicas investigativas que através de procedimentos hermenêuticos descrevem e interpretam “as representações e os significados que um grupo social dá a sua experiência cotidiana”.

Quanto à opção metodológica, de acordo com Etelvina Sandoval Flores (2001), é o objeto de estudo e o que interessa conhecer sobre ele que determinam a forma de abordá-lo. Dessa forma, a etnografia se apresenta como a melhor abordagem para uma pesquisa que precisa de um tempo de observação no campo, o que implica, também um trabalho de análise detalhada e de leituras e releituras dos registros feitos.

Segundo Molina Neto (2004):

[...] esse tipo de investigação vem sendo apropriado e utilizado por pesquisadores de várias fontes disciplinares vinculados a projetos de inovação educativa, já que possibilita uma relação bastante interativa e cúmplice entre o sujeito e o objeto de investigação, diferente do caráter intervencionista e autoritário frequentemente utilizado em algumas investigações tradicionais (p.107).

Para o autor, as particularidades atribuídas para a etnografia estabelecem a esse modelo de investigação duas situações antagônicas: “a simplicidade com a complexidade e a particularidade com a generalização” (p.113). Por um lado o investigador atua sob a perspectiva êmica ao descrever e utiliza a perspectiva ética quando interpreta o que percebeu.

A perspectiva êmica, de acordo com o autor, são construções sociais e culturais resultantes da composição dessas forças e de um longo processo histórico, portanto são experiências compartilhadas que acontecem no cotidiano e não são aleatórias.

Sendo assim, encontrei subsídios nas idéias de Molina Neto quanto às particularidades da etnografia para investigar professores de Educação Física que compartilham suas experiências com o coletivo de professores de suas escolas num ambiente dinâmico, com espaços de consensos e intercâmbio, algumas vezes carregado de forças nem sempre convergentes, mas que buscam ao final responder de forma satisfatória as demandas sempre ímpares que fazem parte do cotidiano escolar.

Da mesma forma, compartilho da afirmação de Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987) de que os estudos etnográficos, quando entendidos de maneira ampla, complexa e geral, contemplam algumas premissas consideradas básicas para esse tipo de pesquisa: a primeira é que “existe um mundo cultural que precisa ser conhecido e que se tem interesse em conhecer” (p. 121). A partir desse entendimento, surgem implicações metodológicas, dentre elas as conclusões que

serão embasadas nas descrições do real cultural que interessa ao pesquisador, para a partir dessas descrições abstrair os significados que têm para as pessoas que pertencem ao contexto investigado.

Foi com esse olhar que desenvolvi este estudo. Descrevi detalhadamente as declarações dos professores de Educação Física e analisei-as minuciosamente com o interesse de descrever, entender e analisar como organizavam suas ações pedagógicas a partir de um currículo elaborado com a participação da comunidade escolar.

O tipo de investigação deste estudo, realizada em duas instituições que fazem parte de um grupo de escolas organizadas por ciclos de formação e tendo como participantes os professores de Educação Física, de acordo com a bibliografia consultada (ANDRÉ, 2005; MOLINA, 2004; STAKE, 1983; TRIVIÑOS, 1987), caracteriza um estudo de caso.

Amparada pela definição de Robert Stake (1983), considerei que este é um típico estudo múltiplo de caso, em que o pesquisador estuda alguns casos de forma conjunta. Ainda para o autor, a pesquisa etnográfica também pode ser chamada de naturalista, na qual o pesquisador observa e relata sobre casos e sujeitos em linguagem habitual, em seus ambientes naturais e desenvolvendo suas atividades costumeiras (p.6).

No estudo em questão, foram selecionadas duas escolas por apresentarem características comuns: são cicladas e possuem particularidades na forma de implantação dos ciclos de formação. Nessas escolas foi investigado um fenômeno: como se constitui a Educação Física na organização ciclada.

De acordo com Molina (2004), se o mesmo estudo tratar de mais de uma escola, poderá ser chamado de estudo de multicasos. Também caracteriza o estudo de multicasos quando o pesquisador utiliza os mesmos procedimentos de coleta de dados para investigar um único problema em diferentes lugares, estabelecendo comparações entre os dados “sem comprometer a compreensão única de cada lugar” (p. 99).

O que a autora afirma ficou explicitado ao longo do estudo quando, durante as análises e interpretações que realizei, foram não somente inevitáveis as comparações entre as escolas estudadas, mas também necessárias para que houvesse a compreensão das particularidades de cada uma e ao mesmo tempo fosse possível com os resultados encontrados produzir conhecimento através do

impacto na realidade, por meio da teorização da prática, sobre a prática e também quanto à transformação desta.

Encontrei em Marli André (2005) a argumentação que melhor expressa as razões da opção pelo estudo de caso como método para as investigações do tema proposto em meu estudo. De acordo com a autora:

Os estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural.[...] Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (2005, p.93).

Sendo assim, a afirmação da autora veio ao encontro do objetivo principal desta pesquisa: investigar e analisar como os professores de Educação Física organizavam suas ações na escola organizada por ciclos de formação, tendo como ponto de partida as falas da comunidade escolar.

Durante a pesquisa procurei ainda captar o significado pedagógico da Educação Física para outros professores que faziam parte do contexto investigado, como também as interações desencadeadas pelo processo coletivo, que é inerente aos princípios da escola ciclada. No entanto, este trabalho começou a tomar forma a partir de um estudo preliminar, o qual descrevo no próximo subcapítulo.

### **1.1.1 – Estudo preliminar**

Para definir os caminhos metodológicos e estabelecer os limites deste estudo realizei três entrevistas com professoras que já haviam atuado em escolas organizadas por ciclos, portanto conhecedoras do contexto investigado. Duas entrevistas foram realizadas com professoras de Educação Física (EF) e uma com uma professora que atuou como coordenadora pedagógica (CP).

Esse procedimento também foi utilizado para verificar a adequação dos instrumentos inicialmente selecionados para o estudo, a validade e sua eficácia para coletar as informações que buscava, e ainda para verificar se responderiam a questão central da pesquisa. Fiz também um contato preliminar com as CPs para

saber da existência ou não de registros dos planejamentos realizados pelos professores de EF.

Esse estudo preliminar foi fundamental para a elaboração e a reformulação de algumas questões propostas para as entrevistas, tornando-as mais esclarecedoras, como também para verificar a clareza e a compreensão das perguntas. Também contribuiu para elaboração um roteiro para as observações e para traçar diretrizes que colaboraram para delimitar os objetivos e intenções do estudo, já que havia tomado conhecimento dos planejamentos, sabendo com antecipação quais seriam os temas geradores das aulas que iria observar.

Porém, contrariamente ao que eu entendia ser fundamental para a organização das atividades, os planejamentos tinham como referência os conteúdos estabelecidos pelos professores, sem relação com os temas geradores, uma vez que a RT ainda não havia sido construída. Este foi um fator que mudou significativamente o entendimento que já havia construído sobre a organização das ações nas aulas de educação física e o trabalho pedagógico com a RT.

Na minha análise o fato das escolas concluírem a elaboração da RT, somente dois ou três meses após o início das aulas, tem se constituído num fator que limita e dificulta a organização dos conteúdos das disciplinas que compõe o currículo escolar. Insisto que o processo de organização das ações dos professores de educação física tenha início a partir dos temas, porém após o estudo preliminar, vejo esta questão como um ponto em que as escolas precisam aprofundar as discussões para buscarem alternativas que viabilizem a construção da RT tão logo inicie o ano letivo, criando condições para que o planejamento das ações dos professores aconteça tendo como ponto de partida os temas geradores.

Os professores de educação física por sua vez, organizam o plano de trabalho de maneira que atendam a demanda do cotidiano escolar. Incluem as normas de convivência e utilizam o calendário da SMEL como referência para a escolha dos conteúdos de cada trimestre, atrelando desta forma à participação dos alunos nos jogos escolares e se afastando dos temas geradores como principal elemento para a organização do currículo e seleção de conteúdos.

No prosseguimento da investigação fiz os contatos para a negociação da participação no estudo junto aos professores de EF, CP e direção das escolas. O primeiro encontro com os participantes foi feito individualmente, após agendamento. A opção pela etnografia possibilitou a realização da coleta de dados

simultaneamente com a análise dos dados de que dispunha. Tal procedimento remeteu à necessidade de uma cuidadosa organização dos achados, assunto que tratei no próximo subcapítulos.

### **1.1.2 – Organização das informações**

Todos os procedimentos para a coleta das informações foram realizados pela própria pesquisadora, a partir de um cronograma individual organizado previamente com os participantes do estudo. Em um segundo momento, organizei um cronograma para a realização dos trabalhos de observação e das entrevistas.

Assim que obtive a autorização da equipe diretiva e o consentimento livre e esclarecido dos professores de Educação Física<sup>8</sup>, iniciei a análise documental com a leitura minuciosa dos livros de atas das reuniões pedagógicas e administrativas de ambas as escolas.

A primeira fonte de informação que solicitei para as direções foram as atas das reuniões pedagógicas realizadas nas escolas. Os anos de vivência como professora da rede municipal me tornaram conhecedora da rotina escolar, portanto estava informada sobre a existência de registros, não apenas das reuniões, mas das atividades que eram promovidas nas escolas.

Também a administração municipal, ao propor a organização escolar por ciclos de formação, reforçou a necessidade dos registros da caminhada percorrida não somente como forma de acompanhar o processo, mas também como fonte de pesquisa e informação para os professores da SMED designados como responsáveis pela assessoria nas escolas que optaram conhecer a proposta da escola ciclada.

Esses registros serviram ainda como dados para publicações de revistas organizadas pela SMED, que juntamente com as atas foram utilizadas ao longo deste estudo como fonte bibliográfica. O conteúdo das atas de reuniões deu origem para dois subcapítulos do Capítulo 4, onde reconstituí e descrevi o processo de adesão de cada uma das escolas aos ciclos.

---

<sup>8</sup> Documento solicitado pelo Comitê de Ética do PPG da Universidade Federal de Pelotas. O projeto do estudo também foi encaminhado ao Comitê para a análise e aprovação dos procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa, já que envolvia a participação de pessoas. (Anexo 1)

A leitura das atas das reuniões pedagógicas, juntamente com as visitas preliminares nas escolas selecionadas para minha investigação, se constituíram nos primeiros passos para a elaboração do roteiro de perguntas para a realização das entrevistas com os participantes.

Tão logo iniciei as entrevistas, tive certeza de que teria em mãos um riquíssimo material, com informações de muita abrangência e com um amplo leque de opções de análise propiciado pelas falas dos participantes. Foi necessário, portanto, limitar o estudo. Estabeleci eixos para a organização dos conteúdos das entrevistas, que agrupados por temas proporcionaram a análise e interpretação das informações coletadas.

De acordo com Molina Neto (2004), o estudo de toda a formação social, para atender sua característica contraditória e de permanente transição, deverá ter um tratamento de totalidade através da compreensão de um sistema de significados que formarão as unidades que, “articuladas na sua essência, lhe darão forma” (p. 119). Essas unidades são denominadas de categorias.

Sendo assim, os capítulos 5 e 6 deste estudo foram elaborados a partir de categorias que contribuíram para estabelecer as relações necessárias para atingir o objetivo principal da pesquisa: verificar como os professores de EF organizam suas ações na escola organizada por ciclos de formação no município de Caxias do Sul.

Da mesma forma, essas categorias favoreceram a análise de outros fatores imbricados ao tema central:

- Sob qual perspectiva o professor de E F é visto na EC
- Como a disciplina se constitui em um elemento contributivo para o processo de aprendizagem do aluno no contexto ciclado.

Como me referi no início deste capítulo, este estudo foi um trabalho de parceria e cumplicidade, sendo assim, está permeado pela falas dos participantes que impregnaram minha escrita com suas vozes, as quais foram referência para o diálogo com os autores que selecionei para suporte teórico. Assim esses participantes se constituíram em autores e atores do cotidiano observado.

### **1.1.3 – Escolha das escolas**

O contexto de realização do estudo constituiu-se em duas escolas da rede de ensino municipal de Caxias do Sul/RS, organizadas por ciclos de formação; uma delas localizada na Zona Norte, aqui denominada de Escola Azul e a outra situada na Zona Oeste, denominada de Escola Verde.

A razão principal para a escolha dos locais de realização da pesquisa, além da disponibilidade e interesse dos professores de Educação Física e da equipe diretiva por ocasião da apresentação do projeto, deu-se por que ambas as escolas apresentam características particulares em relação à implantação da organização por ciclos de formação.

As escolas contexto do estudo, ao aderirem à proposta da administração municipal organizaram-se de forma diferente. Enquanto a Escola Azul, a partir do ano de 2000, passou a funcionar com todas as turmas do Ensino Fundamental organizadas por ciclos; a Escola Verde implantou os ciclos gradativamente, iniciando a organização somente com os três primeiros anos, o que corresponde ao primeiro ciclo; no ano seguinte foram implantados os ciclos subsequentes, quando foi completada a organização por ciclos em todo o Ensino Fundamental.

Ambas as escolas iniciaram o processo de implantação da proposta da “Escola com Cidadania” a partir do ano de 1998, seguindo as etapas elaboradas pela administração municipal, gestada pelo Partido dos Trabalhadores. A Escola Azul, nesse período, intensificou os estudos para se apropriar da teoria que dava suporte para a proposta e a Escola Verde, em função da sua organização em quatro turnos, necessitava que os professores cumprissem a carga horária diária, tempo esse utilizado para estudos coletivos.

A Escola Verde, além do estudo sobre a proposta, realizou ao longo do ano alguns exercícios práticos sobre os pressupostos da proposta, como a construção da rede temática, a prática da metodologia dialógica e a organização de horários para o planejamento coletivo. Iniciou também os reagrupamentos dos alunos, prática que foi incorporada por todas as escolas organizadas por ciclos.

Os critérios estabelecidos para a escolha do contexto deste estudo são referendados por Triviños (1987), quando cita que na pesquisa qualitativa a delimitação do campo de estudo pode ser estabelecida intencionalmente,

considerando uma série de condições que possam contribuir para o esclarecimento do tema proposto e para o bom andamento do estudo.

As razões acima apresentadas pareceram suficientes e justificam a escolha das escolas para contexto desta pesquisa. Foram escolhas intencionais e para isso considerei o interesse demonstrado por ocasião do primeiro contato com as equipes diretivas, a minha atuação em uma das escolas escolhidas e principalmente a disposição dos professores de Educação Física dessas escolas em colaborar com o estudo.

Porém o meu interesse maior em realizar esta investigação nas escolas escolhidas primeiramente residiu no fato de que são escolas nas quais as equipes diretivas tiveram um papel fundamental na implantação da proposta de organização escolar por ciclos de formação. As equipes foram aliadas da administração municipal e conduziram de maneira exemplar o processo desencadeado para a implantação da escola ciclada.

Outro fator fundamental é que, embora localizadas em zonas opostas da cidade, as escolas estão instaladas em locais que tiveram origem nos movimentos populares. A Escola Azul está localizada em um loteamento originado de uma invasão de terras e a Escola Verde nasceu da organização dos moradores, que fizeram valer seus direitos para terem uma escola em um loteamento popular criado para atender famílias de baixa renda. Considero, portanto, que sempre estiveram implícitos nesta escolha aspectos políticos e de direitos sociais que todos possuímos como cidadãos.

#### **1.1.4 – Aproximação com os locais do estudo**

Fiz os primeiros contatos com a equipe diretiva das escolas assim que decidi participar do processo de seleção no PPG da Universidade Federal de Pelotas, ou seja, no mês de novembro de 2006. Senti nesse encontro que teria total apoio das direções das escolas e, considerando o grau de envolvimento que possuo com os professores de Educação Física do município de Caxias do Sul/RS, tinha convicção de que não encontraria resistências de parte do coletivo de professores, o que de fato se concretizou.

Durante o primeiro semestre de 2007 fiz cinco visitas na Escola Verde, buscando restabelecer as relações com a direção, conhecer os coordenadores pedagógicos e retomar com os professores de Educação Física uma camaradagem existente de longa data.

Fiz a primeira visita no dia quinze de abril, quando conversei com a equipe diretiva, apresentei todo o projeto explicando os procedimentos que adotaria para a investigação, solicitei permissão para a análise dos livros de atas das reuniões pedagógicas e também agendei um dia para que fizéssemos juntas a leitura da descrição da escola, a qual eu começaria a descrever para apresentar no próximo encontro.

Nessa oportunidade a diretora colocou à minha disposição uma publicação organizada pelos professores e alunos da escola<sup>9</sup>, a qual serviu de referência para muitos dados e informações que fazem parte deste estudo, principalmente para a descrição da escola. Solicitei o auxílio de uma professora, que em função de elaboração do regimento da escola estava organizando um diagnóstico do local. A professora cedeu o texto que havia produzido e também se dispôs a fazer a leitura da minha descrição a fim de complementá-la, com isso foi possível ampliar as fontes de informação para a descrição final da escola.

Na segunda visita, no dia 18 de abril, fui apresentada pela direção às coordenadoras pedagógicas, momento em que expliquei o projeto e solicitei a participação no estudo. Esclareci as dúvidas e reforcei a necessidade de ter acesso aos encontros de planejamentos das aulas de Educação Física e/ou os registros desses planejamentos.

O encontro transcorreu sem muita tensão, sendo que as professoras demonstraram muito interesse pelo tema proposto. Assim que obtive o apoio e a concordância em participarem do estudo, aproveitei o clima de cooperação para agendar uma data para a realização das entrevistas.

A terceira visita foi mais prolongada, pois permaneci na escola boa parte do turno da manhã e retornei no turno da tarde. Neste dia, 15 de maio, encontrei os professores de Educação Física, acompanhei suas aulas e falei detalhadamente sobre o projeto da pesquisa. Obtive a aceitação e o consentimento de todos para observar suas aulas e iniciamos as tratativas para a organização de um cronograma

---

<sup>9</sup> RUZARIN, Terezinha e outros. O Bairro Mariani – sua gente, sua história. Caxias do Sul/RS, 2001.

para as entrevistas. Além dessas providências, fiz uma primeira investigação sobre o planejamento das aulas e a Rede Temática (RT).

O maior questionamento dos professores dizia respeito à devolução dos resultados da pesquisa. Perguntavam se eu iria apresentar esses resultados na escola e também queriam uma previsão da data de conclusão da investigação. Mostrei o cronograma inicial com a previsão de alguns períodos, o que foi suficiente para o momento. Encarei essas solicitações como interesse e comprometimento dos professores, e por nenhum momento me senti pressionada para acelerar a investigação ou antecipar o cronograma elaborado.

Retornei à escola no dia 21 de maio, para encontrar a diretora e a vice-diretora do turno da manhã com o objetivo de realizar a leitura da descrição da escola. Houve sugestões de alguns ajustes e complementações que foram realizados de imediato, inclusive com a diretora fazendo as correções no texto, já que sua área de atuação é a Língua Portuguesa.

Ao término do encontro eu estava com a descrição da escola concluída e fiquei muito satisfeita, pois havíamos de fato elaborado uma produção coletiva. Da mesma forma que, de acordo com a bibliografia<sup>10</sup> consultada, considerei essa etapa como a validação interpretativa e da fidelidade da descrição.

Também por solicitação da diretora, assumi o compromisso de organizar, e entregar ao final do estudo, um documento específico contendo somente os dados coletados e os resultados encontrados na pesquisa realizada na Escola Verde.

A última visita na Escola Verde, na fase que chamei de aproximação com os locais do estudo, aconteceu no dia 23 de maio, quando levei um cronograma das entrevistas para aprovação dos professores de Educação Física, direção e coordenação pedagógica. O cronograma foi aprovado e dei por encerrada essa etapa da pesquisa, com a previsão de início da próxima etapa para o dia 20 de junho, com a entrevista com a professora de Educação Física e com a vice-diretora.

Na aproximação com a Escola Azul segui os mesmos passos realizados na Escola Verde. Porém, a diferença maior ficou por conta da minha presença diária no local, uma vez que desempenho minhas funções como professora nessa escola. No período em que realizei o estudo, estava atuando como apoio administrativo, posição que facilitou a negociação e a aceitação da proposta pelos participantes,

---

<sup>10</sup> CORDEIRO (1995 apud MOLINA NETO, 2004).

bem como o livre acesso às informações e aos documentos que pudessem conter dados relevantes para a pesquisa.

O período de contato com os participantes e a organização e elaboração do cronograma aconteceu na mesma época do contato com a Escola Verde, ou seja, entre os meses de abril e maio do ano de 2007. Nesse ínterim iniciei a leitura dos livros de atas das reuniões pedagógicas e a elaboração da descrição do local, etapa em que tive o auxílio da coordenadora pedagógica, já que ela havia estruturado o novo regimento, o qual continha um diagnóstico da escola e da comunidade. Esses dados auxiliaram na construção da descrição do contexto, que faz parte deste estudo.

Na Escola Azul, a verificação da validade e da fidelidade descritiva em relação à descrição da escola foi realizada juntamente com a diretora e a coordenadora pedagógica. Houve algumas alterações e complementações sugeridas que foram efetivadas durante a leitura, como no processo semelhante ao realizado na Escola Verde.

Para o cumprimento dessa etapa na Escola Azul foram necessários três encontros, processo menos demorado que na Escola Verde, uma vez que eu já estava inserida no contexto e minha presença na escola fazia parte da rotina. Esse aspecto possibilitou que alguns momentos fossem antecipados, pulando a etapa de aproximação do local, o que despende sempre um tempo do pesquisador e muitas vezes é motivo gerador de tensões.

É interessante observar que, da mesma forma que na Escola Verde, a diretora da Escola Azul também se surpreendeu quando solicitei o acesso aos livros de atas. Novamente esclareci e expliquei qual era o objetivo dessa análise e no que ela contribuiria, assunto que aprofundi no subcapítulo que trata da análise documental.

Os professores da escola manifestaram opiniões positivas sobre a pesquisa e demonstraram muito interesse, esclarecendo dúvidas sobre os procedimentos e o tema do estudo.

Da parte dos professores de Educação Física houve também, questionamentos sobre a quantidade de produção escrita, na área cujo local de investigação fosse a escola organizada por ciclos de formação. Procurei atender essa expectativa indicando alguns livros e sites que abordam o assunto, como

também organizando um material com artigos sobre o tema, que ficaram à disposição na sala da coordenação pedagógica.

Ao término dessa etapa foi elaborado o cronograma para as entrevistas com a previsão de início para o dia vinte de agosto, com o depoimento da coordenadora pedagógica.

### **1.1.5 – Participantes**

Os participantes da pesquisa foram os professores de Educação Física que atuavam nas turmas do primeiro, segundo e terceiro ciclos. Os critérios estabelecidos para a escolha dos participantes foram que fossem professores de educação física, concursados e efetivos nas escolas, e que não tivessem interesse em solicitar remoção da escola no final do ano corrente. Participaram também as coordenações pedagógicas e as direções que estavam desempenhando suas atividades profissionais nas escolas selecionadas para o estudo durante o ano de 2007.

As razões que fundamentaram os critérios de escolha dos participantes do estudo foram estabelecidas de forma a atender o cronograma traçado previamente, no qual estava estabelecido que a previsão de término das entrevistas era o ano de 2007 e que as observações diretas aconteceriam durante o segundo semestre de 2008. Esse prazo foi acertado porque os professores de Educação Física, por serem concursados e por estarem na escola há algum tempo não teriam que solicitar remoção para outro local e também porque a equipe diretiva encerraria sua gestão somente no final do ano de 2008.

No segmento dos professores de Educação Física participaram dois professores de cada uma das escolas, sendo um professor que atuava com as turmas de 5 anos até 9 anos (1º. Ciclo e 1º. ano do segundo ciclo) e outro com as turmas de 10 anos até 14 anos (2º e 3º ano do 1º ciclo e 1º, 2º e 3º ano do 3º ciclo, respectivamente). Todos os professores possuíam no mínimo 5 anos de atuação na mesma escola.

Na Escola Azul foram entrevistados quatro professores, sendo duas de Educação Física, a diretora e a coordenadora pedagógica geral. Na Escola Verde

participaram das entrevistas cinco professoras, duas de Educação Física, duas coordenadoras pedagógicas e a diretora.

No segmento da coordenação pedagógica na Escola Azul, durante o ano de 2007, foi criada, internamente, a função de coordenadora geral. Essa função foi desempenhada por uma professora que fazia parte da equipe diretiva como coordenadora do Programa de Atenção Integral - PAI e dedicava parte de sua carga horária para fazer o acompanhamento da coordenação pedagógica.

Por essa razão, na Escola Azul foi realizada entrevista somente com a coordenadora geral, uma vez que essa possuía as informações sobre o trabalho realizado pelos professores em ambos os turnos. Já na Escola Verde foram entrevistadas duas coordenadoras pedagógicas, uma que atuava no turno da manhã e outra no turno da tarde.

A seguir elaborei um quadro que traz a tipificação dos professores participantes deste estudo. Identifiquei-os pelo tempo de serviço no magistério, suas funções nas escolas e o tempo em que atuam na escola organizada por ciclos, além da idade de cada um e da escola onde trabalham. Os nomes foram trocados a fim de preservar o sigilo da fonte das informações. Todos os professores selecionados atendiam o critério maior que era permanecer na escola durante o período estabelecido para a realização do estudo, o que evitaria a interrupção das investigações e possível retomada das negociações no caso de os professores solicitarem remoção para outras escolas.

Quadro 1 – Participantes

	Idade	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação na EC	Escola	Função
Ursula	43 anos	23 anos	6 anos	Escola Azul	CP
Valesca	38 anos	18 anos	7 anos	Escola Azul	Diretora
Jaciara	38 anos	20 anos	6 anos	Escola Azul	Prof.EF
Elaine	32 anos	6 anos	5 anos	Escola Azul	Prof.EF
Amélia	29 anos	10 anos	3 anos	Escola Verde	CP
Mara	27 anos	9 anos	5 anos	Escola Verde	CP
Arlete	35 anos	14 anos	5 anos	Escola Verde	Diretora
Diana	38 anos	16 anos	7 anos	Escola Verde	Prof.EF
Amanda	33 anos	10 anos	5 anos	Escola Verde	Prof.EF

(Dados referentes ao ano de 2007)

## **1.2 – Instrumentos para obter as informações**

Os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de informações para este estudo foram a análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas com questões abertas e orientadas pela questão problematizadora, bem como os desdobramentos propostos, além da observação participante e do diário de campo.

Como afirma André (2005,p.93):

Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Sendo assim, utilizei as técnicas sugeridas e indicadas na citação acima, as quais possibilitaram reconstruir o processo de organização das ações das professoras de Educação Física e analisar o componente curricular como elemento contributivo para o processo de aprendizagem no contexto da escola ciclada.

### **1.2.1 – Análise de documentos**

Com a intenção de aprofundar a exploração e diversificar o foco sobre os objetivos do estudo, além da análise documental dos livros de atas das reuniões pedagógicas e administrativas de ambas as escolas, usei também como fonte de informações a leitura dos planejamentos das aulas complementados por entrevistas semi-estruturadas realizadas com as coordenadoras pedagógicas e a direção das escolas, além de anotações no diário de campo.

Foram analisados ainda os Projetos Político-Pedagógicos e Regimento das escolas, bem como a proposta para a educação da Administração Popular, nomeada de Escola com Cidadania.

A análise das atas foi um procedimento muito bem recebido pelas diretoras de ambas as escolas, elas demonstraram muito interesse e curiosidade em saber qual era o meu objetivo com tal análise. A direção da Escola Verde não somente autorizou, como cedeu xérox de todas as atas para que eu tivesse todo o tempo

necessário para analisá-las. Quanto à diretora da Escola Azul, autorizou a retirada dos livros de atas da escola para que eu tivesse o meu trabalho de análise facilitado.

Ao decidir pelos livros de atas como documento para coleta de dados, levantei a suposição de que as atas da Escola Verde conteriam mais informações do que as atas da Escola Azul, pois a Escola Verde sempre foi um local de ações diferenciadas onde havia uma concentração de professores afinados com a proposta da administração, que por sua vez solicitava muito os registros da caminhada e da produção das escolas que optaram pela implantação dos ciclos.

Porém, para minha surpresa, durante a leitura as atas da Escola Azul se revelaram fontes de informações muito detalhadas e completas, contendo muitas falas dos professores e relatos riquíssimos. Em contrapartida, as atas da Escola Verde não faziam jus ao trabalho que estava sendo realizado, uma vez que os registros eram pouco detalhados e para obter algumas informações necessárias para o estudo contei com a colaboração de outros professores da escola, que faziam parte do quadro desde o início do processo.

Foi um trabalho minucioso e demorado, muitas releituras, idas e vindas, uma vez que durante a leitura fui destacando os trechos que serviriam de suporte para discutir o tema da pesquisa e fazendo anotações de temas que afloravam nos registros e acabaram fazendo parte do estudo.

Com a leitura e análise das atas foi possível organizar um item sobre o processo de adesão aos ciclos de formação nas escolas contexto deste estudo, que faz parte do subcapítulo 4.3, como também identificar alguns conflitos e tensões existentes no interior da escola entre os professores e entre a escola e as supervisoras da SMED, responsáveis pela implantação do projeto. Ficou claro ainda o trabalho seguro e comprometido das equipes diretivas para levar adiante a proposta.

### **1.2.2 – Entrevistas**

Sobre a coleta de dados através de entrevistas, Triviños (1987) recomenda a utilização da entrevista semi-estruturada, na qual as perguntas têm origem em questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessem ao estudo e que tenham amplas possibilidades interrogativas.

De acordo com o autor, embora a etnografia seja flexível e possua uma característica aberta, não perde o caráter de ser uma observação cuidadosa. No entanto, a rigorosidade do método deve permitir que as perguntas sejam reformuladas ou feitas de outra maneira ou em partes, ou ainda substituídas de acordo com os resultados ou evidências que o pesquisador está buscando.

Foi crucial para a decisão metodológica o entendimento que compartilho com Triviños (1987), de que o processo da pesquisa qualitativa exige retroalimentação e reformulação constante, o que pode acontecer mediante a análise dos dados como um veículo para novas buscas de informações. Também o conteúdo das entrevistas pode recomendar novas entrevistas com outras pessoas ou com o mesmo sujeito, existindo, portanto, uma interação dinâmica que permite explorar profundamente o mesmo assunto.

Comecei as entrevistas no mês de agosto de 2007 nas duas escolas e foram realizadas no próprio local. Na Escola Azul, utilizei os horários em que os professores estavam sem turmas. Já com a direção e coordenação pedagógica, as entrevistas aconteceram no horário de almoço, nos dias em que as professoras permaneciam na escola.

Na Escola Verde, entrevistei as professoras de Educação Física, quando realizavam os jogos interciclos. A direção e as coordenadoras pedagógicas foram entrevistadas à noite, no dia em que reuniam a equipe para tratarem dos assuntos da escola.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e devolvidas para que os participantes pudessem verificar a fidedignidade e fidelidade da transcrição de suas falas, e também para que fizessem as alterações que julgassem necessárias. Esse procedimento, de acordo com Molina Neto (2004), pode se constituir no primeiro nível de validação dos dados de uma pesquisa qualitativa e garante a validade descritiva.

O procedimento de devolução das entrevistas possibilitou uma realimentação das informações, visto que os participantes, durante a leitura, muitas vezes ficavam surpresos com suas falas, o que ocasionava uma reflexão sobre o dito que até então estava oculto. Alguns professores fizeram correções e a maioria complementou suas respostas. Ao entregar as entrevistas impressas, já se estabelecia com os professores uma data para o meu retorno, afim de que eles as recebessem de volta.

Procurei sempre agendar esse retorno nos dias em que os professores tivessem tempo para uma conversa, o que se mostrou um momento muito propício para obter informações que na maioria das vezes não eram perceptíveis nas respostas por apresentarem subjetividade e particularidades implícitas.

Esses momentos foram importantíssimos porque oportunizaram a realização de outras perguntas e também a descoberta de novas pessoas indicadas pelos participantes para colaborarem com o estudo. Neste sentido, os professores se constituíram em aliados na busca de complementos para as informações e detalhes de que às vezes eles não tinham conhecimento.

A credibilidade da investigação etnográfica pode ser garantida através da validade interpretativa e teórica, além da generalização teórica interna e externa. Para verificar a validade interpretativa e a fidelidade das informações, sob o ponto de vista externo, as interpretações foram submetidas à leitura de dois professores do ensino superior de um curso de Educação Física, que analisaram a coerência e a relação entre os dados coletados e as proposições apresentadas.

O passo seguinte foi a análise das falas, que foram ouvidas e lidas inúmeras vezes com apontamentos sobre os assuntos que possuíam relação com o tema do estudo. Esse trabalho resultou em categorias que inicialmente foram organizadas em grandes eixos, mas na medida em que fui aprofundando as análises, foram originando tópicos mais específicos, que constituíram os subcapítulos, o que no meu entender possibilitou maior amplitude para a organização das discussões e detalhamento das considerações.

Conforme Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada, possibilita liberdade e espontaneidade para o participante, fatores que enriquecem a investigação, uma vez que dentro dos limites do tema investigado, podem expressar seu pensamento e suas experiências, o que resultará na sua participação na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Seguindo a linha de pensamento do autor, as atribuições de significado para as falas dos participantes apontaram as categorias que forneceram dados e informações que interpretadas derivaram os Capítulos 5 e 6 deste estudo.

### 1.2.3 – Observação

Também teve influência na escolha das alternativas metodológicas o grau de envolvimento que mantenho com o contexto educacional de Caxias do Sul e com os sujeitos da pesquisa, fatores preponderantes para a utilização da observação participante como forma de obtenção de informação, além da proximidade com o tema proposto no estudo, o que segundo Molina Neto (2004), em certos momentos pode servir como elemento de comparação com as declarações dos sujeitos.

Utilizei a observação das aulas de Educação Física e de diferentes momentos que compõem o cotidiano escolar para registros em diário de campo. Tal registro seguiu uma pauta de observação e se deu na forma de observação participante.

Meu tempo de permanência nos contextos de estudo foi determinado pela demanda de cada uma das escolas. Durante o primeiro semestre participei de recreios, reuniões e jogos de integração organizados nas duas escolas, como também, acompanhei os professores e os alunos nos jogos escolares do município, na modalidade de atletismo. Este trabalho iniciou nas duas escolas na segunda quinzena de maio de 2007 e foi interrompido no dia 13 de julho do mesmo ano, quando participei da reunião pedagógica no turno da manhã na Escola Verde e no turno da Tarde na Escola Azul.

Dei continuidade ao trabalho de campo no início do ano letivo de 2008. Na Escola Azul participei da reunião de início de ano com todos os professores e na Escola Verde, fiz uma visita, na primeira semana de março, no turno da tarde, onde participei do recreio na sala dos professores e em seguida observei uma aula de Educação Física, do 2º. Ano do 1º. ciclo.

Porém, intensifiquei o trabalho de observação das aulas no segundo semestre de 2008, já que foi o período em que a Rede Temática estava concluída e os professores de Educação Física iniciaram o trabalho com as falas da comunidade escolar. Foi observada uma aula por semana em cada escola, em dias alternados e com turmas diferentes, no período de 4 de agosto até 22 de novembro, totalizando 20 visitas na Escola Verde quando observei 15 aulas e na Escola Azul, observei 10 aulas de Educação Física.

Durante o período mencionado, permanecia nas escolas durante 4 horas observando diferentes momentos do cotidiano escolar, participando de recreios

juntamente com os professores na sala reservada ou no pátio, reuniões pedagógicas e encontros com a direção e CP.

As observações seguiram uma pauta elaborada previamente, que permitisse alcançar os objetivos propostos no estudo. Foi dada ênfase a observação das aulas, quanto aos objetivos propostos, às atividades relacionadas com o conteúdo elaborado a partir da elaboração da RT e a forma com que os professores de Educação Física organizavam suas ações para darem conta dos temas geradores, além de verificar a adesão ao trabalho coletivo e interdisciplinar.

Por outro lado, os períodos que permaneci nas escolas realizando observações abertas, se constituíram em momentos de revelações importantíssimas para reflexões pertinentes ao estudo, talvez por ser um espaço em que os professores estivessem descontraídos, sem considerar minha presença como pesquisadora e sim parte do mesmo coletivo.

Segundo Triviños (1987), o pesquisador etnógrafo é obrigado a uma participação ativa, compartilhando dos modos culturais através da participação na comunidade sem ficar à margem da realidade que estuda, o que possibilita captar e compreender os significados dos fenômenos do contexto pesquisado.

O período de realização das observações abertas foi especialmente valioso para que eu pudesse perceber a Educação Física e os professores da disciplina no contexto de realização do estudo, sob a perspectiva de seus diretores e coordenadores pedagógicas e geralmente sem a presença do professor nesse ambiente.

Na Escola Verde, me senti um pouco deslocada no primeiro dia que estive na sala dos professores. Porém, logo fui reconhecida por algumas professoras e diante da curiosidade que sentiam sobre a minha presença na escola pude falar do meu trabalho e da minha permanência no local por algum tempo.

Quando a diretora chegou à sala para as devidas apresentações eu já estava ambientada e conversando com professores que haviam participado de gestões anteriores, os quais muito contribuíram para a elaboração do capítulo em que trato do processo de adesão da escola aos ciclos.

Quanto a minha presença no pátio da escola durante as aulas e o recreio, não houve muitas surpresa, pois eu também já tinha tido contato com alguns alunos que participavam dos jogos escolares e das escolinhas esportivas, duas atividades pelas quais fui responsável por ocasião da minha passagem pela SMEL.

Na Escola Azul, espaço escolar em que atuo como apoio administrativo, não houve necessidade de maiores apresentações, somente foi comunicado que eu estaria realizando uma pesquisa com os professores de Educação Física, a qual faria parte da minha dissertação de mestrado. Minha participação no local de investigação, na maioria das etapas do estudo, somente contribuiu para o bom andamento do cronograma, e para a agilidade na busca das informações e da colaboração dos participantes.

Essa mobilidade e o pertencimento ao coletivo de professores de Educação Física da rede municipal facilitou minha inserção nas escolas, o que proporcionou tranquilidade e intimidade para obter informações que acrescentaram muitos dados relevantes ao estudo.

Como também afirma Molina Neto (2004), em certos momentos da pesquisa o fato de pertencer ao coletivo de professores de Educação Física serviu como elemento de comparação com as declarações dos participantes e parâmetro para a análise das situações do cotidiano e da organização das aulas dessa disciplina.

As observações diretas das aulas dos professores serviram apenas para reafirmar suposições por mim levantadas, devido ao conhecimento adquirido ao longo da minha prática como professora de Educação Física em escola ciclada. A intimidade com o tema da pesquisa, possibilitou uma análise profunda dos planejamentos e da organização das ações dos professores participantes do estudo, como também do conteúdo oculto produzido nos diversos momentos do cotidiano escolar e do conteúdo explícito proposto para as aulas.

Mônica Urroz Sanchotene e Molina Neto (2006) propõem entender como se produz o currículo oculto através das práticas pedagógicas dos professores e das aprendizagens dos alunos resultante desse processo. Segundo os autores:

O currículo oculto está presente no cotidiano escolar sob a forma de aprendizagens não planejadas. Ele é resultado das relações interpessoais desenvolvidas na escola, da hierarquização entre administradores, direção, professores e alunos e da forma como os alunos são levados a se relacionarem com o conhecimento. (SANCHOTENE e MOLINA NETO, 2006, p.270)

Movida por esse conceito, no tempo de permanência nas escolas observei alguns indicadores da presença de um currículo oculto. Muitas foram as evidências nos diferentes segmentos, conforme citados por Sanchotene e Molina Neto(2006). Porém, o mais evidente foi a distância existente entre o currículo formal e o real.

Esse tema foi retomado durante as análises das falas dos professores de Educação Física ao se referirem à organização de suas aulas.

Essas e outras informações alimentaram a escrita de um diário para cada uma das escolas. Nesses diários, procurei anotar o maior número de informações e detalhes que observei e ouvi em conversas informais, reuniões, jogos, horário de recreios e nas conversas que antecederam as entrevistas. Algumas anotações são reflexivas e outras apenas transcrições de alguma fala que julguei que poderia ser aproveitada durante a análise dos achados.

A elaboração do diário de campo foi imprescindível para a organização dos dados observados nas visitas às escolas, permitindo que muitas anotações que a princípio não pareciam importantes fossem relidas e analisadas, o que muitas vezes possibilitou encontrar elementos novos e decisivos para muitas discussões.

### **1.3 – Análise e tratamento da informação**

A análise das informações foi realizada através da construção de uma matriz interpretativa considerando os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo, as falas dos atores participantes da investigação, as observações e os registros pessoais e a análise de documentos. De acordo com Cohen e Manion (1990), citado por Molina Neto (2004, p.132), essa forma de análise caracteriza a triangulação entre as fontes, o que segundo os autores é o uso de várias técnicas de coleta de dados, as quais propiciam uma ampla visão do estudo.

Stake (1983), quando se refere à validade das descrições dos fenômenos educacionais, atribui confiabilidade à triangulação e numa revisão dialética, sob um viés mais comum às humanidades do que às ciências sociais, será eventualmente, mais considerado nos círculos científicos e administrativos. O autor afirma ainda que relatos “honestos de casos podem ajudar a desmistificar” a redução dos fenômenos educacionais às variáveis das ciências sociais (p.7).

Durante a leitura das entrevistas as falas foram analisadas e categorizadas de acordo com o significado, com destaque também para os diferentes enfoques abordados pelos professores e as possíveis contradições, com o objetivo de realizar uma discussão mais apurada sobre o discurso e a prática dos participantes.

No entanto, compartilho dos argumentos de Bossle (2003), quando afirma que o procedimento de análise formal das informações inicia no momento das entrevistas, pois durante o diálogo surgem novos questionamentos de acordo com as respostas, reações e comentários dos participantes. O autor considera ainda como um segundo momento de análise o esforço analítico realizado durante as transcrições das entrevistas, no sentido de reconstruir cada momento das entrevistas. Como terceiro momento de análise cita as correções das entrevistas realizadas após a devolução aos professores participantes.

Sendo assim, a análise das informações iniciou muito antes do trabalho de organização das unidades de significados que deram origem as categorias relacionadas neste estudo. Inicialmente, durante a transcrição das entrevistas, foram levantadas 118 unidades de significados, já eliminadas aquelas que foram repetidas nas respostas dos participantes. Em seguida, estas unidades foram reunidas em 58 temas afins e somente após esta etapa é que iniciei a categorização.

O processo de categorização se constituiu num exercício constante entre as releituras das entrevistas, o confronto com as anotações do diário de campo e principalmente a busca de temas recorrentes nas falas dos participantes que tivessem relação com os objetivos dessa investigação.

Ao final os temas foram agrupados em 25 categorias para análise, que deram origem aos capítulos 4, 5 e 6 desta investigação e aos subcapítulos que os compõem, onde são apresentadas as falas e as decorrentes categorias propostas para a discussão sobre a estrutura da escola ciclada no período desse estudo, a Educação Física na EC e como os professores de Educação Física organizam as ações da disciplina no contexto escolar organizado por ciclos de formação.

Dessa forma, as falas organizadas por significados e temas relacionados possibilitaram a triangulação entre as declarações dos professores, a análise dos documentos e o referencial teórico selecionado com o objetivo de consubstanciar as discussões apresentadas no estudo, aliadas às considerações pessoais sobre cada um dos temas tratados.

## 2 – E O CENÁRIO

As escolas escolhidas para comporem o contexto de realização desta pesquisa estão situadas no município de Caxias do Sul, na região Nordeste do RS, que conta com aproximadamente 412 mil habitantes. A cidade foi colonizada por imigrantes italianos, e depois se somaram os poloneses, alemães, austríacos, portugueses, luso-brasileiros e outros.

No entanto, predomina a influência da cultura e dos costumes italianos, representados por uma grande parcela da população que construiu suas vidas prósperas graças ao trabalho árduo na lavoura e, segundo Machado (2001), na produção de objetos e utensílios necessários no dia-a-dia, surgindo assim as primeiras oficinas e fábricas, que foram impulsionadas pela distância dos centros mais desenvolvidos e pela precariedade das estradas existentes.

Atualmente, há uma miscigenação da população, originária também da migração de pessoas de outros municípios ou estados que vêm em busca de trabalho, uma vez que é comum a divulgação nos meios de comunicação do número de vagas disponíveis no mercado de trabalho da cidade.

O município possui muitas indústrias e se constitui em um importante polo para a economia do estado. Estão localizadas na cidade algumas indústrias de ponta e exportadoras de produtos que vão desde pequenas peças até ônibus e caminhões, totalizando 29.032 empresas, com 127.182 empregos formais. Entre os anos de 2000 e 2004 o município foi o sexto colocado em geração de empregos no país e no ano de 2006 foram criados 7.700 novos empregos formais. (Secretaria da Administração, Caxias do Sul - RS, 2008.)

Esse fator tem contribuído para o inchaço na periferia da cidade, já que um grande número de pessoas migra em busca de emprego e fixa residência nesses locais onde consegue se estabelecer com o mínimo de custos, originando bolsões de pobreza. Muitos desses imigrantes não obtêm sucesso e não conseguem colocação por não possuírem qualificação profissional, pois apesar das muitas

vagas no mercado, a maioria delas exige mão de obra especializada, requisito que muitos não preenchem.

Outra consequência para o município são as invasões de áreas particulares ou públicas, situação presente na maioria das administrações municipais, que mantêm programas habitacionais com o objetivo de criar condições para que a parcela mais pobre da população tenha uma moradia em melhores condições.

No que diz respeito à educação, a rede escolar de Caxias do Sul é formada por 184 escolas, sendo: 54 estaduais, 89 municipais e 42 particulares. O analfabetismo representa 3,6% da população do município e a SMED conta com o segundo maior orçamento do município. Desde o ano de 2006 a rede municipal implantou o ensino de nove anos, incluindo as crianças de seis anos. A rede atende a 36.891 alunos, divididos entre a educação infantil, através de escolas privadas e conveniadas ao município; pré-escola, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos – EJA - .

No quadro de pessoal da SMED existe um total de 2.831 professores. Todas as escolas contam também com o apoio de um coordenador pedagógico, responsável por oferecer o suporte didático e técnico aos professores, com o objetivo de atender às questões relativas à aprendizagem. (Secretaria da Educação, Caxias do Sul - RS, 2008)

Os diretores das escolas são escolhidos através de eleições diretas e contam com os conselhos escolares, integrados por vários segmentos da comunidade escolar. Os recursos financeiros destinados pela Prefeitura à educação, um investimento de 35% do orçamento do município, são enviados diretamente para as escolas, que possuem autonomia financeira. A administração mantém também uma boa política salarial, se comparada com outras localidades do país.

As escolas selecionadas para a investigação neste estudo fazem parte de um total de vinte e uma (21) escolas da rede municipal de Caxias do Sul, que são organizadas por ciclos de formação, processo iniciado na gestão do Partido dos Trabalhadores, no ano de 1997. De acordo com Gadotti (2000), fazia parte do plano de governo das administrações de alguns municípios, assumidas por partidos denominados democráticos – populares, uma organização escolar que priorizasse uma concepção democrática de educação.

Entretanto a proposta de uma organização por ciclos de formação, além de supor em primeiro lugar uma reestruturação curricular que implica a revisão do

projeto político pedagógico, inclui ainda uma organização funcional com novas funções e outras atribuições que deverão ser assumidos pelos professores.

Especificamente em Caxias do Sul, as escolas organizadas por ciclos de formação contaram inicialmente com um quadro de pessoal com:

- Professor itinerante, que dividia a sala de aula com o professor titular para auxiliar na aprendizagem dos alunos, quando necessária a sua intervenção;
- Professor do laboratório de aprendizagem, que organizava atividades que contribuíssem para diminuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- Articulador pedagógico, a quem cabia a função de organizar e acompanhar os planejamentos dos professores para realizar o trabalho em sala de aula.

Além do laboratório de aprendizagem existia também a sala de recursos, para onde eram encaminhados os alunos com necessidades educacionais especiais permanentes, normalmente em turno inverso ao da aula.

O quadro das escolas cicladas foi composto gradativamente, atendendo a demanda particular de cada uma. Em um primeiro momento, para as escolas deste estudo, foram designados os professores para a função de itinerantes e em seguida o quadro foi completado com os outros profissionais previstos no projeto apresentado pela administração.

Segundo professores de ambas as escolas, o professor itinerante como primeiro profissional a ser designado para o quadro de professores, foi solicitação das próprias escolas, uma vez que diagnosticaram que as crianças apresentavam baixos índices de aprendizagem e necessitavam de atendimento mais individualizado, o que poderia acontecer com a presença de mais um professor na sala de aula em determinados momentos do processo de ensino.

Todos os professores que assumiram as funções previstas no quadro das escolas cicladas durante o primeiro ano participaram de cursos de formação específica para o desempenho de suas atribuições. As escolas tinham assessoria pedagógica da SMED, que foi organizada por Grupos de Assessoria Político-pedagógica – GAPP, com o objetivo de acompanhar o processo com atuação direta junto à direção e aos professores, a partir de um calendário pré-organizado.

A seguir faço a contextualização mais detalhada de cada uma das escolas investigadas, para situá-las e tentar reconstruir suas origens, organizando as peças que compõem o cenário desta pesquisa, uma vez que as entendo como parte de um contexto que está além de uma proposta administrativa.

## **2.1 - A Escola Azul**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Azul” está localizada na Zona Norte da cidade, local diagnosticado como zona de concentração de grupos que disputam o mercado de distribuição de drogas, em consequência um local com alto grau de criminalidade<sup>11</sup>.

Esta pesquisa foi encomendada pela administração municipal e tinha como um dos objetivos traçar um diagnóstico que colaborasse para a elaboração de ações conjuntas entre as secretarias municipais para essa região do município.

A Escola Azul foi construída pelo governo federal na gestão Fernando Collor de Mello (1990-1994), numa área doada pelo município localizada próxima a terras que haviam sido invadidas por pessoas que em sua maioria estavam em busca de trabalho. Sendo assim, atendeu uma demanda gerada pela organização de uma comunidade que carecia da ação da administração municipal, através da proposição de políticas públicas de diferentes ordens.

A população desse bairro é muito diversificada no que se refere ao lugar de origem de seus moradores, em sua maioria oriundos de outros estados, principalmente Paraná, Santa Catarina e São Paulo. O local já foi regularizado como loteamento e deu origem a dois bairros, que contam com infra-estrutura básica de saneamento, água, luz e coleta de lixo. No entanto, nota-se certo descuido de alguns moradores com as questões ambientais e cuidados com suas moradia. A maioria das famílias é de baixa renda.

A Escola Azul, na sua proposta inicial, era parte de um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC e tinha como objetivo um trabalho integrado entre equipes interdisciplinares com a participação da sociedade, do Estado e da família, buscando promover o atendimento integral à criança e ao

---

<sup>11</sup> Estudo realizado pelo professor Charles Kieling (2007), cientista político e pesquisador da Faculdade da Serra Gaúcha.

adolescente. Iniciou suas atividades em março de 1996, porém, conforme Nilda Stecanela Chiaradia e Suzana Bonan(1997)<sup>12</sup>, diante da demora na implantação dos outros serviços propostos, a escola começou a definição de seus horizontes.

Dessa forma, ao contrário do que previa o projeto original, somente a escola iniciou o atendimento aos alunos e também sua organização curricular, uma vez que não havia previsão de data para o início dos serviços da área de saúde que complementariam o centro de atendimento integral.

No ano de 2007, na escola funcionavam alguns serviços que foram redimensionados e atendiam os alunos da região norte. Tais serviços eram oferecidos não somente em virtude da estrutura e localização da escola, mas também como consequência da proposta inicial de ser um centro de atenção.

A escola funciona como um centro de convergência, abrigando uma rede de serviços de apoio pedagógicos e clínicos, com psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas e sala de recursos. Esse programa é chamado de “Vinculação” e é oferecido e mantido pela Secretaria Municipal da Educação, atendendo todos os alunos pertencentes à Zona Norte, que são encaminhados pelas escolas,.

Vasconcellos (1996), em discussão sobre qualidade de ensino nas escolas em geral, destaca alguns aspectos que considera frentes de luta para o educador e o cidadão que está comprometido com a qualidade democrática da educação; um destes aspectos, é a luta que a escola deverá empreender para superar o isolamento e firmar um vínculo orgânico com a comunidade entendendo a “educação pela e para a Cidadania através da participação consciente e ativa de todos no processo solidário de convivência e trabalho que visem ao encaminhamento de soluções para o bem comum”. (p. 69)

Quanto à infra-estrutura disponível para o funcionamento, a Escola Azul é considerada acima dos padrões das escolas municipais, uma vez que além de estar construída numa área bastante grande, também possui uma estrutura física adequada, distribuída em três prédios, um deles com dois andares.

No ano de 2007, o grupo de professores acatou a sugestão da coordenadora pedagógica do turno da manhã e optou pelas salas ambientes<sup>13</sup> como forma de

---

<sup>12</sup> Em artigo elaborado pela equipe diretiva da escola e publicado na Revista de Educação – AEC,1997.

<sup>13</sup> Salas ambientes são espaços pedagógicos organizados por disciplina e que têm como objetivo oferecer atividades variadas, utilizando o material específico que é colocado à disposição do aluno na sala (conceito construído pelo grupo de professores da escola, em fevereiro de 2007).

organização do espaço de salas de aulas. A escola está situada em uma região onde há uma grande concentração de crianças em idade escolar, atendendo 963 alunos desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Desse total, a Educação Fundamental atende 640 alunos divididos em doze turmas no turno da manhã e doze turmas no turno da tarde, oriundos, em sua maioria, de famílias com baixo poder aquisitivo e organização familiar diferente, uma vez que muitas crianças moram somente com a mãe ou com o pai, alguns com as avós e outros com a segunda família do pai ou da mãe.

A seguir descrevo a distribuição dos ambientes da Escola Azul, composta por três prédios destinados para as atividades pedagógicas e administrativas, e a parte externa com os locais para atividades diversas, além do ginásio esportivo.

O prédio A com dois andares, é o centro vital da escola, onde funcionam doze salas de aula com espaço suficiente para acomodação de até vinte e oito alunos de forma confortável, além de contar com espaços pedagógicos alternativos como sala de vídeo, laboratório de informática com dez máquinas e uma impressora, laboratório de Ciências equipado com microscópios eletrônicos e instalação de gás central em bancadas individuais.

Neste prédio funciona também a parte administrativa e de suporte, com duas salas para as atividades de apoio pedagógico, uma sala para a Coordenação Pedagógica, uma sala para a Equipe Diretiva, uma sala de professores, um depósito para materiais de expediente, dois depósitos para materiais diversos, um depósito para material de limpeza, um depósito para materiais usados nas aulas de atividades lúdicas.

Também é nesse local que está instalado o Refeitório, que possui uma cozinha com equipamentos e utensílios utilizados em cozinhas industriais, com capacidade para atender todos os alunos que quiserem fazer sua refeição diariamente na escola.

No outro prédio, aqui denominado de B, estão instalados um auditório com acomodação para aproximadamente duzentas crianças sentadas, uma biblioteca com uma área bastante grande e que conta atualmente com cerca de doze mil volumes registrados e, segundo a professora responsável, bastante atualizados.

Ainda no prédio B estão localizadas duas salas próprias e equipadas para as aulas de artes, uma sala para atividades extras, uma sala para a secretaria da escola, uma sala de culinária com equipamentos de padaria e cozinha, uma sala

para o funcionamento do Clube de Mães, além de duas salas para as atividades do Programa de Atendimento Integral – PAI -, seis banheiros e uma ala com um conjunto de quatro salas destinadas para o programa da Vinculação.

Nesse prédio há também uma sala de brinquedos que é utilizada pelos professores das turmas do primeiro ciclo, inclusive como uma opção para algumas aulas de Educação Física.

Os prédios em que funciona a escola de Ensino Fundamental são atendidos por uma equipe de cinco funcionárias, responsáveis pela limpeza dos prédios A, B e ginásio de esportes. No refeitório trabalham quatro merendeiras, que elaboram todas as refeições servidas no almoço e à noite, além dos lanches que são servidos no início da manhã e no final da tarde.

No último prédio, C, está localizada a Educação Infantil, que possui uma estrutura própria de pessoal e instalações para o atendimento de cento e cinquenta e três crianças de zero até quatro anos e onze meses. Todas as salas de aula possuem banheiro e espaço externo fechado, além de contarem com espaços alternativos como sala para atividades de dança, capoeira, hora do conto e música, bem como um pátio interno coberto, atendendo, portanto as exigências do MEC no que diz respeito aos espaços e instalações.

Na Escola Infantil trabalham 13 recreacionistas, denominação que recebem junto ao empregador, em oito turmas, coordenadas por uma professora – coordenadora, com atribuições de diretora, que deve possuir formação superior, preferencialmente pedagogia. Completam a estrutura de pessoal uma cozinheira, duas auxiliares gerais e uma auxiliar de cozinha.

Toda a estrutura descrita ocupa uma área de aproximadamente dois hectares, onde há um número bastante grande de árvores, algumas frutíferas, uma horta, um parque infantil, e um anfiteatro. Há vigilância vinte quatro horas por dia através de alarmes controlados por um sistema de monitoramento implantado pela SMED, e também a presença permanente da guarda municipal.

A Escola Azul é toda cercada com telas, porém existem portões laterais que são utilizados pelos moradores das proximidades da escola para encurtarem o caminho até o ponto de ônibus. No interior da área existe estacionamento exclusivo para professores com portão eletrônico e também um estacionamento para o transporte escolar.

As aulas de Educação Física são desenvolvidas por dois professores no turno da manhã e dois professores no turno da tarde, que atuam em todos os anos Ciclos, e um professor no turno da noite, que trabalha com as turmas de EJA.

As aulas são realizadas duas vezes na semana, com períodos de uma hora e dez minutos cada uma. A carga horária semanal dos professores de Educação Física estava distribuída da seguinte maneira: doze horas aulas, uma hora para planejamento, quatro horas para compensação quinzenal, duas horas de reunião semanal e as demais para o preenchimento de planilhas e organização do material necessário.

Para a prática da Educação Física a escola conta com um ginásio, que possui uma quadra poli - esportiva que mede 34 metros de comprimento e 16 metros de largura. Quando necessário, essa quadra pode ser dividida em duas quadras menores.

Completam as instalações do ginásio dois vestiários com cinco chuveiros e um vaso sanitário, dois banheiros com dois vasos sanitários e pias, duas salas para guardar o material de Educação Física, uma sala com seis colchões e uma sala com quinze pneus de tamanhos variados, além das arquibancadas que acomodam trezentas pessoas sentadas.

Há um espaço livre em cada cabeceira da quadra onde é possível colocar uma mesa de pingue-pongue ou realizar outra atividade para um grupo pequeno de alunos.

A área externa pode também ser usada para as aulas, com um campo de futebol e mais dois espaços menores gramados, onde é possível a prática de outras atividades físicas e esportivas, já que possui uma caixa de areia para saltos e encaixes para rede de voleibol. Os professores podem dispor ainda de uma sala de jogos de salão, que tem aproximadamente oitenta jogos para as faixas etárias de cinco até dezesseis anos e adultos, além de uma sala de brinquedos, que é utilizada para os alunos de cinco até oito anos.

Estão em construção uma quadra de areia e uma pequena sala externa que abrigará um posto de leitura e jogos de salão para aqueles alunos que quiserem ler ou jogar na hora do recreio.

Os professores dispõem no ginásio de materiais diversos para a organização de suas aulas, além de bolas para as modalidades esportivas, de voleibol, basquete, handebol, futebol de salão e futebol de campo, seis conjuntos de coletes, cerca de

vinte bambolês, vinte cordas individuais, duas cordas compridas, trinta bolas de borracha em tamanhos diferentes, seis raquetes e bolinhas de tênis, uma mesa e equipamento de pingue – pongue, dez jogos de perna de pau, vinte bolas de meias, dois conjuntos de taco, dez cones e um aparelho de som.

O ginásio é utilizado apenas para as aulas de Educação Física e outras atividades escolares, segundo o relato da vice – diretora do turno da tarde. Em anos anteriores houve a tentativa de utilização pela comunidade nos finais de semana, porém não teve continuidade, pois houve depredação e má utilização do espaço; no entanto, a escola continua o trabalho de conscientização junto aos alunos e ao Conselho Escolar para que seja possível retomar essa prática.

Faz parte da política educativa da escola o oferecimento de atividades extra – escolares que são mantidas através de convênios e do trabalho voluntário de alguns profissionais.

Um dos programas mais procurados chama-se Programa de Atenção Integral - PAI –, que atende 100 crianças que permanecem na escola o dia inteiro; 50 crianças em cada turno inverso ao da aula, oferecendo atividades pedagógicas, culturais, esportivas e sociais, além do apoio para a realização das tarefas escolares.

Os monitores que atuam no PAI são contratados via Centro de Integração Empresa/Escola – CIEE-, uma organização não governamental, conveniada com a SMED. Esses monitores são selecionados e coordenados por uma professora lotada na escola e que faz parte da Equipe Diretiva.

Segundo Gadotti (2000), existem alguns traços que são comuns nos projetos ou reformas que têm como objetivo uma escola cidadã e cita a ampliação da jornada escolar para os professores de uma mesma escola, como também o atendimento integral à criança e ao adolescente.

A Escola Azul, conforme registros encontrados nas atas das reuniões pedagógicas, desde sua inauguração já propunha estabelecer parcerias para desenvolvimento e implantação de programas através da realização de um trabalho integrado com a família, sociedade e o poder público, a fim de contribuir para a formação integral da criança.

Essa expectativa também é verbalizada pela Diretora na primeira reunião pedagógica realizada na escola:

A professora Noêmia coloca que sua expectativa é ter na Escola Azul uma possibilidade de realizar um sonho de um projeto social, da plenitude da pessoa num trabalho integrado com a comunidade, tendo a criança em primeiro lugar. (ARP-1)

No ano de 2007, foram oferecidas como atividades extra-classe e opcionais escolinhas esportivas das modalidades de tae kwon do, atletismo, capoeira, jazz, dança gaúcha e teatro. Todas as atividades são gratuitas e ministradas por acadêmicos do curso de Educação Física e professores de escolas de dança do Município, que prestam um serviço voluntário.

Os professores colaboradores são acompanhados por um professor de Educação Física da escola, que possui carga horária destinada para dar suporte aos acadêmicos, aos professores e aos alunos durante o tempo em que permanecerem nas escolinhas. Além dessas atividades, a escola participa anualmente dos Jogos Escolares e Festivais Esportivos promovidos pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer – SMEL.

Atualmente algumas ações são propostas para os sábados no turno da manhã. As atividades são realizadas na biblioteca com a disponibilização do acervo para leitura e pesquisas, realização de jogos de damas, trilhas e dominó. Esse projeto tem resistido à pouca adesão da comunidade em geral, embora seja feito convite e divulgado em todas as escolas da região.

A atividade tem sido mantida exatamente com o objetivo de que venha a se incorporar na rotina da comunidade localizada no entorno da escola. Foram traçadas algumas iniciativas que deverão ser tomadas, como a apresentação do projeto para todos os alunos das escolas das proximidades, reunião com a associação dos moradores e distribuição de cartazes nos locais públicos da região, além de buscar uma aproximação com os grêmios estudantis das escolas para a organização de atividades conjuntas.

Gadotti (2000) entende que a escola deve ser um local à disposição da comunidade para que ela recorra não somente em busca da cultura escolar elaborada, mas também para elaborar a sua própria cultura. Com minha permanência nesse local, pude acompanhar as intenções manifestadas pela equipe diretiva de que a escola é da comunidade, que deve se apropriar utilizando sua estrutura nos horários em que não é utilizada para a realização das atividades pedagógicas. Os projetos passaram previamente por uma análise da equipe diretiva,

professores, Conselho Escolar e grêmio estudantil, que tiveram a oportunidade de discuti-los e contribuir com sugestões.

Quanto à forma de viabilização dessas atividades através de parcerias e voluntariado, existe um discurso da vocação da escola de buscar ajuda junto às instituições organizadas para ampliar o oferecimento de serviços para a comunidade localizada na zona norte.

Gadotti (2000), ao relatar a experiência da Escola Cidadã no Paraná, se refere à co-manutenção das escolas com a colaboração entre o município e a comunidade, inclusive de empresas públicas e privadas, buscando focalizar o papel da escola e da educação na sociedade através de uma ação conjunta dessas forças.

Evidentemente que as parcerias não eximem a administração municipal de seu papel de provedora de recursos; neste sentido a SMED anualmente envia uma ficha de inscrição para as escolas da rede fazerem a escolha de uma atividade complementar, a qual é subsidiada e conta com professores contratados para esse fim. No ano de 2007, a atividade complementar escolhida pela escola foi a capoeira, que teve aulas durante em todos os sábados do ano, com alguns horários durante a semana que também eram abertos para a participação de alunos das outras escolas.

Embora tenha havido diversidade nas atividades, a procura ficou aquém da expectativa da escola, pois os projetos foram divulgados para toda a comunidade escolar e para outras quatro escolas da região Norte, nas quais os responsáveis pelos projetos estiveram fazendo o convite e explicando as atividades diretamente para a direção e alunos.

Diante desse fato levantei algumas questões: Seria a falta de entendimento de que a escola é da comunidade uma das razões da pouca procura pelas atividades oferecidas? Nas escolas em questão existem mecanismos de incentivo para a participação da comunidade? Como foi feita a escolha das atividades oferecidas? Houve uma consulta aos alunos para saber se elas atendem os interesses deles?

O que pude levantar junto à direção, professores, alunos e como participante de reuniões de CPM e Conselho Escolar foi que o calendário de eventos é organizado pela direção e professores, discutido com os conselhos escolares e por ultimo apresentado aos pais e alunos no início de cada ano letivo, mas raramente existem propostas ou sugestões vindas desses segmentos.

Existem algumas atividades que são tradicionais na escola e integram o calendário escolar anualmente, inclusive tornaram-se eventos esperados com grande expectativa e que reúnem um grande número de pais, alunos e comunidade em geral.

Segundo Dallari (1999), o direito de participação política foi ampliado no século vinte, porém, para alguns ainda não existe, sendo reservado para uma minoria. Ele acrescenta que este direito pode ser exercido em qualquer lugar em que as pessoas possam estar reunidas e conversar, chamando atenção para o risco de uma decisão errada, quando um indivíduo sozinho decide sobre um assunto de interesse de muitos.

O autor mostra também que o resultado conseguido é sempre melhor quando existe um grupo organizado que se dispõe a trabalhar por um objetivo comum. No entanto, é necessário que exista alguém que sugira, estimule e apoie a organização.

Esse é um papel que entendo ser adequado e necessário para uma escola que contempla no escopo de sua proposta a transformação social através da conscientização, a fim de que “ as pessoas percebam que nenhum ser humano vale menos ou mais que os demais [...] e pela igualdade de oportunidades e responsabilidades”. (DALLARI, 1999, p.51)

Embora seja possível identificar ações que possibilitem a participação de alguns segmentos nas decisões dos assuntos da escola, parece que ainda não foi atingido um nível que colabore com a organização de grupos para exercerem a influência em instâncias que deliberam sobre o interesse da maioria sobre a qual a escola está pretendendo atingir.

## **2.2 - A Escola Verde**

A descrição sobre a Escola Verde foi organizada a partir de informações retiradas de uma publicação organizada pelos professores da escola (RUZARIN et al., 2001), que além de suas produções, contêm textos escritos pelos próprios alunos entrevistas com moradores e lideranças do bairro, descrevendo o local onde

moram e externando suas percepções de um bom lugar para viver e das melhorias necessárias para o bairro.

Outra fonte de informação utilizada neste estudo foi o livro de atas pedagógicas nº. 1 – LAP 1-, complementadas pelo relato de professoras que desempenham suas funções na escola desde o ano de 1999.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Verde localiza-se no Loteamento Popular Marechal, na Zona Oeste de Caxias do Sul. A negociação das terras para implantação desse loteamento iniciou em administrações anteriores da primeira gestão da Administração Popular, que regularizou e habitou o bairro. Os primeiros terrenos foram entregues no ano de 1997 e nele foram residir pessoas de baixa renda, oriundas de diferentes lugares da cidade, contempladas pelo Fundo da Casa Própria – FUNCAP-, programa da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul.

Esse programa tinha o objetivo de atender as famílias com renda até cinco salários mínimos, consideradas de baixa renda conforme classificação da Secretaria da Habitação. Esse indicador era o primeiro critério para a inscrição no programa e para participarem do sorteio de um terreno ou de um sobradinho construído pela Prefeitura Municipal em convênio com outras instâncias governamentais ou não, responsáveis pela construção e financiamento de programas para a compra da casa própria.

Tendo como base esse parâmetro de classificação, conclui-se que atualmente a comunidade escolar é bastante heterogênea no que se refere à situação sócio-econômica. Em relação ao cuidado com as moradias observei também que algumas casas já não possuem as características de uma construção popular, foram modificadas, ampliadas e aparentam um bom estado de conservação com pinturas recentes, área externa limpa e com pequenos jardins, enquanto outras continuam da forma que foram construídas e algumas necessitam de reparos.

Percebi que na maioria dos relatos a comunidade solicitava providências de ordem estruturais e que precisavam da intervenção administrativa com a proposição de políticas públicas para o saneamento, transporte e lazer, o que é contraditório uma vez que o loteamento havia sido inaugurado no ano de 1997, e supõe-se que para isso deveria ter o mínimo de infra-estrutura.

Entretanto, os moradores mostravam o seu desagrado e reivindicavam melhorias nos serviços que já existiam ou implantação de outros, ficando aparente a

falta de cumprimento dos requisitos de infra-estrutura necessários para a instalação dos moradores, no local.

Dallari (1999), quando aborda as consequências da vida em sociedade, cita o surgimento de problemas de um grupo de indivíduos, o que caracteriza um interesse coletivo frente ao qual todos os membros sofrem pela falta de proteção de seus direitos, que “afetam a convivência das pessoas e influem sobre a organização, o funcionamento e os objetivos da sociedade,” resultando em problemas políticos (p.18).

Por outro lado, o autor reitera que todo o indivíduo sofre influência da sociedade em que vive, mas também influi sobre esta, assim os problemas relativos à convivência social são de todos e as soluções devem partir do coletivo. Os problemas de interesse comum estão presentes nos relatos das pessoas da comunidade, como também na mobilização para buscar as melhorias pleiteadas pelo conjunto de moradores. A principal reivindicação dos moradores, no período de 1997 até meados de 1998, foi a construção da escola no loteamento Marechal.

Conforme Ruzarin et alii (2001), assim que os moradores passaram a ocupar suas moradias, as crianças em idade escolar foram deslocadas para um bairro próximo, já que no loteamento não havia escola. As aulas aconteciam num prédio cedido, onde antes funcionava uma escola estadual, Isso implicou despesas deslocamento dos alunos. A SMED assumiu as despesas com transporte e também se responsabilizou pela contratação dos ônibus, organização dos horários e pontos de parada para o embarque e desembarque dos alunos, como também pelo chamamento da comunidade escolar para a tomada de decisões conjuntas.

De acordo com os registros encontrados, a primeira reunião pedagógica da Escola Verde foi realizada no dia vinte e seis de fevereiro de 1998, conforme registro da ata número 01/98. Estavam presentes além dos professores e da equipe diretiva, a coordenadora de infra - estrutura e integrantes do GAPP da SMED. Nessa reunião, a coordenadora de infra-estrutura da SMED, se manifesta explicando para os professores como será executada a construção da escola no loteamento Marechal e os encaminhamentos feitos pela Secretaria para garantir às crianças o acesso à escola, enquanto o prédio estiver sendo construído:

[...] a respeito do projeto da escola, por não estar prevista Loteamento agora se faz necessário uma escola com caráter emergencial. Coloca também que a escola foi projetada em forma de módulos para atender a necessidade da comunidade.[...] A escola terá seis salas de aula e estará pronta no prazo

de dois meses, e que em março estará ocupando o antigo prédio da Escola Estadual X e as crianças terão transporte pago para se deslocarem do Loteamento até a escola X.[...] Destaca ainda que, em reunião com os pais no dia 24 de fevereiro, foi combinado duas paradas de ônibus em pontos centrais para buscar e retornar com os alunos da escola [...]

Nesse loteamento, tradicionalmente os moradores buscam, através da organização, a resolução dos problemas e a obtenção de benefícios para a comunidade, que possui alguns líderes que incentivam e chamam para a participação os demais moradores. Conforme depoimento de uma das primeiras líderes do bairro, no prazo de três anos houve muitas melhorias que foram conquistadas graças à mobilização dos moradores e ao Orçamento Participativo – OP .

A construção da escola aconteceu no ano de 1998, resultante de uma exigência dos moradores. O fato que gerou a pressão da comunidade para a conclusão da obra foi o atropelamento de uma aluna pelo transporte escolar. Esse episódio acelerou o desfecho de um processo já iniciado junto à Prefeitura, ainda no início do ano letivo, para a construção de uma escola no bairro onde moravam.

O local onde a escola foi construída é bastante acidentado e possui muitos declives, característica do relevo do bairro. A construção foi feita em diferentes níveis para que o terreno fosse aproveitado e inicialmente contava com apenas um prédio, que abrigava sete salas, sendo uma para a administração com a direção, secretaria, cozinha, sala dos professores e biblioteca; nas outras dependências funcionavam as salas de aula.

Sobre o relato da participação da comunidade, de acordo com Dallari (1999, p.21), “todos os problemas relacionados à convivência social são problemas da coletividade e as soluções devem ser buscadas em conjunto, levando em conta os interesses de toda a sociedade”. Para o autor, é necessária a participação de cada um, seja individualmente ou em grupos, mas reforça que um grupo de pessoas tem mais força de pressão e maior possibilidade de influenciar nas decisões políticas, esclarecendo que para a participação ser coletiva basta um pequeno número de pessoas com disposição para trabalhar em busca de um objetivo definido.

As conquistas do grupo de moradores através da participação fica explicitada quando procedo a leitura do LAP -1. Na reunião realizada com os professores, no dia 29 de julho, ata número 14/98, a diretora esclarece sobre o OP, que foi pauta da reunião realizada com diretores na SMED. Comunicou que através

do OP foi aprovada a construção de um bloco para o funcionamento da escola e para o ano seguinte, seria feito o investimento para a ampliação da escola com a construção de mais um bloco.

No encerramento da reunião foram elencadas as necessidades do segmento de professores, a fim de serem apresentadas aos outros segmentos escolares para a definição de prioridades a serem levadas para a reunião do OP na educação.

De acordo com as orientações da SMED, a escola deveria organizar reuniões com a comunidade escolar, definir as prioridades e retirar delegados<sup>14</sup> para representá-la nas reuniões regionais. O número de delegados era estabelecido proporcionalmente ao número de alunos, sendo assim a escola teria direito a onze delegados com direito a voto na reunião de OP da educação.

Segundo Dallari (1999), a necessidade de tomar decisões está presente no dia-a-dia das pessoas e afeta a vida de muitos, sendo assim é importante que as pessoas não se omitam em participar das decisões para que o poder de decidir não fique centralizado nas mãos de uma minoria, impedindo o avanço democrático. Por outro lado, o autor considera que mesmo com a ampliação do direito de participação, no último século esse direito para muitos não existe, pois as decisões importantes ainda são tomadas por uma minoria.

No ano de 1999, a Escola Verde foi instalada definitivamente no Loteamento Marechal e possuía somente dois blocos, o que provocou uma organização funcional diferente. A escola funcionava em dois turnos pela manhã e dois turnos à tarde, com duração de duas horas e meia cada um deles. Foi a forma encontrada para que todos os alunos matriculados que residiam no loteamento tivessem vaga na escola.

Apesar do envolvimento da comunidade, de acordo com a atual equipe diretiva, no dias de hoje os moradores participam pouco das atividades promovidas pela escola e atribuem isso ao fato de que muitos dizem estar morando nesse local por falta de opção, já que é um loteamento popular e foram contemplados pelo FUNCAP.

Diante dessa declaração, me reporto a Gadotti na tentativa de ampliar o entendimento da participação da comunidade na escola para além das “atividades promovidas pela escola”. Para isso, proponho a reflexão das ações diretivas a partir

---

<sup>14</sup> Representantes de todos os segmentos das escolas, escolhidos entre pessoas da comunidade escolar para defender os interesses e apresentar as prioridades das escolas nas reuniões de OP.

da definição que o autor apresenta de que a gestão democrática é uma atitude e método e conclui:

A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisa-se de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho. (2000, p. 37)

Ainda sobre a comunidade na escola, Paro (1997) cita alguns fatores que são obstáculos ou que podem facilitar a participação da comunidade na gestão da escola. O autor alerta para a própria concepção de participação que têm as pessoas que trabalham na escola e discorre sobre a natureza da participação que diz respeito ao tipo de envolvimento das pessoas na execução ou na tomada de decisões.

Analisando a fala da Direção, embora seja um discurso implícito, a impressão é que a presença dos pais ou da comunidade seria como de coadjuvantes das atividades, as quais foram definidas pela escola sem a participação de outros segmentos. Porém o autor apresenta também uma perspectiva positiva da execução como uma forma de a comunidade conhecer e familiarizar-se com a rotina e o funcionamento da escola, o que poderá contribuir para a participação nas decisões tomadas na escola.

Segundo a equipe diretiva, a Escola Verde no ano de 2007 atendia aproximadamente 1000 alunos, distribuídos em 38 turmas do Ensino Fundamental no diurno e mais 4 turmas da Educação de Jovens e Adultos no noturno.

Atualmente a escola conta com três prédios. A construção das instalações foi gradativa; no ano de 1999 foi concluído o primeiro prédio de alvenaria e no ano de 2000 iniciou a construção de um segundo prédio através do OP já que com a escola necessitava funcionar em três turnos para atender a demanda das crianças em idade escolar e também o EJA no turno da noite, que iniciou naquele ano.

O último prédio foi concluído em 2005, completando então a estrutura atual da escola. O primeiro prédio onde funcionou a escola foi demolido no início de 2006 e no espaço serão construídas duas quadras poli-esportivas sem cobertura .

O quadro docente é constituído por 87 professores exercendo diferentes funções: professores referência, coordenadora pedagógica, apoio pedagógico, bibliotecária, vice-diretora e diretora, professores de área e os professores especialistas. O corpo técnico de apoio ao ensino é formado por dois secretários e

nove funcionárias responsáveis pela limpeza, bem como guardas municipais que trabalham na escola em sistema de rodízio.

No prédio 1 está instalada a secretaria da escola, com dois computadores e duas copiadoras; a sala da Direção com dois computadores e duas impressora; a sala de planejamento com um computador e uma impressora para uso dos professores; a sala dos professores com dois banheiros, um masculino e um feminino com um lavatório em cada um deles.

Fazem parte ainda do prédio 1, quatro salas de aula uma sala de apoio pedagógico sala para a guarda municipal, depósito de materiais de construção e manutenção, um banheiro para pessoas com deficiências<sup>15</sup> e mais dois banheiros para uso dos alunos, um masculino e um feminino com cinco vasos sanitários e dois lavatórios em cada um deles.

No prédio 2 funciona a biblioteca com 7.734 títulos catalogados, informatizada com três computadores adquiridos através de um projeto enviado para a Justiça Federal, destinado apenas para as escolas que aceitam receber pessoas que tenham que cumprir penas prestando serviços comunitários. Desses três equipamentos, dois deles serão utilizados pelos alunos para pesquisas e um deles será utilizado para a catalogação do acervo da biblioteca.

O prédio 2 possui também uma sala de vídeo com aparelhos de DVD e TV 29 polegadas, com espaço para até quarenta e cinco alunos; duas salas de aula com banheiro para o atendimento dos alunos de seis anos e mais seis salas de aula que acomodam até vinte alunos em cada uma e uma sala para depósito do material de Educação Física, além de banheiros masculino e feminino.

O prédio 3 abriga o refeitório que acomoda aproximadamente 90 alunos e a cozinha, onde trabalham três merendeiras na elaboração de refeições ou lanches, seguindo a orientação do setor de merenda escolar da SMED para todos os alunos, nos três turnos. Para os turnos da manhã e tarde o cardápio é o mesmo, porém para o turno da noite sempre são servidas refeições.

Além do refeitório funcionam nesse prédio uma sala de recursos que atende os alunos da escola e também de uma outra escola municipal de um bairro próximo, onde estão disponibilizados cinco computadores, uma televisão, um DVD e um aparelho de som, além do depósito de alimentos. Ao lado da sala de recursos

---

<sup>15</sup> Pessoas com Deficiências- PcD- Nomenclatura utilizada, atualmente, na área da Educação Especial, por orientação do MEC.

funciona também o apoio pedagógico, além de um banheiro para uso de professores e funcionários, dois banheiros para alunos e cinco salas de aula.

O laboratório de informática está localizado no prédio 3 e foi montado com uma verba doada por uma empresa multinacional que tem como política de responsabilidade social contribuir com uma instituição educacional ou filantrópica. A indicação foi feita pela SMED, já que a escola possuía o projeto e estava aguardando verbas para a implantação do laboratório. A inauguração aconteceu no final do ano de 2007, quando a comunidade escolar passou a dispor de vinte computadores, uma impressora multifuncional e um equipamento de Data show.

Quanto aos equipamentos para utilização nas atividades pedagógicas, há 5 aparelhos de som com CD, 4 televisores e 2 vídeos-cassete, um retro-projetor, 3 DVDs e diferentes jogos pedagógicos.

Para as aulas de Educação Física, no ano de 2007, as turmas foram atendidas por sete professores: 3 no turno da manhã, 3 no turno da tarde e um no noturno.

Para as aulas práticas de Educação Física a escola dispõe de 28 bolas de borracha, 4 bolas de futebol, 12 bolas de vôlei, 8 bolas de basquete, 14 bolas de handebol, 20 bolas de meia, 30 bastões, 37 bambolês, 20 cones, aproximadamente 30 garrafas plásticas, duas cordas grandes e 12 cordas individuais, tacos, latas, pernas de pau, colchonetes, 8 colchões, 3 redes para voleibol, jogos de salão, uma mesa de futebol de botão, uma mesa de futebol de sinuquinha e uma mesa de pimbolim. Além desse material, existem 22 jogos de damas e trilhas e aproximadamente 100 jogos didáticos e de mesa.

Os espaços destinados para os alunos fazerem suas práticas de Educação Física são, em sua maioria, abertos e sem cobertura. Existe uma pequena área coberta que pode ser utilizada apenas por uma turma em cada horário, além de uma quadra aberta com goleiras e tabelas, com medidas dentro do padrão mínimo. Além desse espaço existe uma área livre com piso de cimento, com um espaço maior que a área da quadra, utilizada para atividades que não envolvam a prática de modalidades esportivas, uma vez que não possui equipamentos para esse tipo de prática.

Não existe na escola uma quadra esportiva coberta, portanto nos dias de chuva não há estrutura que possibilite a prática de atividades físicas ou esportivas. Os alunos são atendidos na sala de aula, com jogos de salão, de memória, e

confeção de jogos para os alunos menores; quanto aos maiores, algumas aulas são utilizadas para trabalhar com as falas da rede temática – RT- e também para a teoria das modalidades esportivas, além dos jogos de mesa que são montados na própria sala de aula para utilização durante o período. A escola inclui em seu calendário a participação nos Jogos Escolares promovidos pela SMEL, sendo assim em algumas sextas-feiras, após às 10h, em calendário organizado pela professora de Educação Física, esse horário é utilizado para treinamento dos alunos que irão participar dos jogos. A escola em anos anteriores obteve uma colocação expressiva nos Jogos Escolares, chegando na fase final em várias modalidades. Atualmente a escola mantém sua participação, porém não mais com o mesmo desempenho dos anos anteriores.

Durante o ano de 2007 foram proporcionadas atividades extra-curriculares para os alunos. O teatro foi a opção feita para as atividades complementares com professor mantido pela SMED, e também foram organizadas aulas de dança ministradas pela professora de Artes e incluída na sua carga horária.

Também foi oferecida escolinha de capoeira, que ficou sob a responsabilidade de um professor voluntário. As aulas aconteciam duas vezes por semana e segundo a direção, não houve uma grande adesão dos alunos, porém eles manifestavam maior interesse pela dança e solicitavam que as aulas fossem oferecidas em ambos os turnos.

Na gestão da escola a Equipe Diretiva conta também com o Conselho Escolar composto por 21 membros dos segmentos de pais, alunos, professores e funcionários; Conselho de Pais e Mestres e está em fase de organização do Grêmio Estudantil.

Uma declaração que me marcou profundamente foi a afirmação de uma professora que está na escola desde o ano de 1999, dizendo que a Escola Verde era importante porque havia nascido da comunidade, sintetizando a luta das pessoas desse local pelos seus direitos e a visão dos professores sobre o papel e o significado da escola para as pessoas do loteamento Marechal.

Na minha análise, essa declaração confirma a antiga luta das classes menos favorecidas para terem seus direitos garantidos e atendidos. Sendo assim, no próximo capítulo busquei através de um breve relato da história dos ciclos de formação no Brasil iniciar a contextualização dessa organização escolar em seus âmbitos político e social.

Foi também uma forma de abordar a constituição histórica da existência de propostas para a flexibilização escolar, muitas vezes com intuito de garantir o acesso, permanência e sucesso na escola para maioria da população brasileira.

### **3 – CICLOS DE FORMAÇÃO NO BRASIL**

Neste capítulo, elaborei um breve relato da história dos ciclos de formação no Brasil para contextualizar essa organização escolar em seus âmbitos político e social. Foi também uma forma de abordar a constituição histórica da existência de propostas para a flexibilização escolar, muitas vezes com intuitos que estavam além do interesse em garantir para a maioria da população brasileira o acesso, a permanência e o sucesso na vida escolar.

Para a construção de uma linha histórica relevante para este estudo, o capítulo foi organizado com um sub-capítulo, que por sua vez foi subdividido em outros dois títulos. No primeiro, apresentei uma revisão das produções acadêmicas realizadas no Rio Grande do Sul, as quais utilizei como subsídios para esta investigação. No segundo título, relatei as diferentes organizações escolares pelas quais passaram o sistema escolar no RS até a proposição da organização em ciclos.

No Brasil, conforme os estudos de Mainardes (2006) e Lídia Nedbajluk (2006), a organização da escola por ciclos propagou-se nos anos 80, o que é recente se considerarmos a temporalidade das modificações educacionais. Ainda segundo Mainardes (2006), a utilização do termo “escolas por ciclos” iniciou em 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo.

No entanto, essa forma de organização escolar foi precedida por outras experiências de flexibilização curricular. De acordo com Nilza Maria de Oliveira (2005), o primeiro passo aconteceu com a proposta precursora de promoção automática no ano de 1950, sob a influência de um debate internacional acolhido pelos responsáveis pelas reformas educacionais brasileiras. Mas a preocupação em eliminar o analfabetismo esteve presente nas discussões desde a década de 1920, sendo esse um dos fatores apontados como entrave para a modernização do País.

Desde aquela época e durante os anos 30 e 40, segundo Oliveira (2005), os fatores que permeavam as discussões em torno das flexibilizações escolares diziam respeito aos altos índices de reprovação e evasão, que representavam perdas financeiras para o Estado. Porém, as medidas para diminuir esses índices eram vistas como encargos financeiros muito altos para serem encampadas pelo governo,

então a responsabilidade pelo fracasso escolar foi transferida para professores e alunos.

As tentativas de mudanças no Estado de São Paulo aconteceram no mesmo período, com as discussões em torno das promoções automáticas, porém somente dez anos depois é que a reforma se concretizou. Nesse ínterim, de acordo com Elba Siqueira de Sá Barreto e Eleny Mitrulis (2003), os profissionais do magistério do estado se manifestavam favoravelmente às promoções automáticas, porém havia quem discordasse da proposta isolada de promoção, defendendo que fossem tomadas outras providências, juntamente com a adoção do regime de promoção automática.

Conforme Gadotti (2000), do ano de 1946 até 1964, denominado pelo autor de período de redemocratização da vida nacional, aconteceram vários movimentos populares em prol da educação. Esses movimentos geraram campanhas como a educação de adultos, educação rural e outras. No final da década de 1950 e início de 1960 intensificou-se o debate educacional no país.

Da mesma forma no ano de 1963, durante o governo de João Goulart, o método de alfabetização de Paulo Freire alcança sucesso e o presidente tenta implantá-lo em todo o país. Porém, o golpe militar de 1964 frustra essa iniciativa presidencial e o seu idealizador, Paulo Freire, é exilado.

Segundo Gadotti (2000), o regime militar fez duas propostas de reformas na educação: uma em 1968 para o Ensino Superior e outra em 1971 para o Ensino Básico. Durante o período de regime autoritário, houve poucos investimentos públicos na educação, situação revertida por ocasião da Constituição de 1988, que estabeleceu que os municípios deveriam investir 25% de sua receita tributária para o desenvolvimento do Ensino Fundamental.

Por volta de 1968, São Paulo reorganiza o currículo da escola primária em dois níveis, instituindo o exame de promoção apenas para a passagem entre um nível e outro e ao final do nível dois. As notas seriam utilizadas somente para fins de reagrupamento dos alunos no ano seguinte, e aqueles que não alcançassem o mínimo estabelecido para trocar de nível, eram reunidos em classes especiais de aceleração. Porém, diante de uma reação contrária de alguns setores da sociedade, a reorganização do ensino primário não foi levada a termo.

Também no estado de Pernambuco, nessa mesma época, foram realizadas mudanças educacionais com uma proposta originária dos Estados Unidos chamada

de “core curriculum”, na qual as disciplinas eram organizadas em temas ou áreas de interesse, rompendo, portanto, com a organização por séries. Tal proposta era constituída por seis níveis e havia a possibilidade de o aluno avançar para outra classe em qualquer época do ano.

Segundo Barreto e Mitrulis (1987, 2001, 2003), o estado de Santa Catarina iniciou em 1970 uma proposta de reformulação no sistema escolar. Nesse estado a reforma foi mais abrangente e duradoura, uma vez que incluiu todas as escolas da rede estadual e permaneceu até o ano de 1984. Houve a implantação de avanços progressivos como processo avaliativo e mudaram significativamente o acesso e a permanência na escola através da extinção do exame de admissão. Foram também introduzidas classes de recuperação ao final da 4<sup>a</sup>. e da 8<sup>a</sup>. séries.

Entretanto, de acordo com as autoras, estudos feitos no ano de 1983 não apresentaram bons resultados, apontando para a aceleração do ensino para as classes populares em decorrência da insuficiência de preparo dos professores, além da falta de um serviço de apoio pedagógico para as escolas. Os estudos indicaram também que houve um estrangulamento do número de matrículas de alunos após a 4<sup>a</sup>. série do primeiro grau, o que pode ter contribuído para o término da organização por ciclos na primeira metade dos anos 80.

Ainda na década de 1970, Minas Gerais faz uma tentativa, em Juiz de Fora, de flexibilização do currículo primário através de avanços progressivos e da divisão do currículo em etapas menores. De acordo com Barreto e Mitrulis (2003), a proposta é experimental e se encerra no ano de 1973, apresentando resultados favoráveis como a diminuição da repetência e da evasão, aumentando também o rendimento dos alunos.

Em São Paulo as experiências de flexibilização escolar tiveram seu fim no início da década de 1970 e nos demais estados brasileiros na década de 1980, para reiniciarem novamente as discussões sobre reorganização escolar no início dos anos 90.

Para Barreto e Mitrulis (2003), na década de 1980, época de transição do regime autoritário para o Estado de Direito, os governos eleitos pela oposição nas regiões sudeste e sul incluíram em suas políticas educacionais propostas de reestruturação dos sistemas escolares, com o objetivo de redemocratizá-los e “resgatar a dívida pública com as grandes massas da população” (p. 80).

As primeiras mudanças aconteceram em São Paulo Paraná e Minas Gerais. Foi instituído o ciclo básico, que reestruturava a 1<sup>a</sup>. e a 2<sup>a</sup>. séries do primeiro grau. Segundo as autoras, isso se constituía na primeira medida para a reorganização da escola pública e visava além de garantir o direito à escolaridade para todos, também diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, uma vez que propunha a eliminação da avaliação com fins de promoção ou de permanência no final do primeiro ano escolar.

É importante ressaltar que Segundo Oliveira (2005), as medidas implementadas nesses estados iam ao encontro da solicitação do Ministério da Educação, que em 1983 lançou o “Projeto Vencer”, que visava atingir principalmente a primeira série, reduzindo os índices de evasão e repetência e desenvolvendo ações pedagógicas eficientes quanto à alfabetização.

Para a autora, também os estados do Ceará, Espírito Santo, Distrito Federal, Pará e Rio de Janeiro, bem como o município de Goiânia, seguiram as orientações do MEC e implantaram o ciclo básico envolvendo a alfabetização e a primeira série, cada um com particularidades e tempo de duração diferenciados. Em Goiânia o sistema permaneceu até 1988, quando foram implantados definitivamente os ciclos de formação.

Conforme Barreto e Mitrulis (2003), as mudanças propostas por esses estados provocaram debates que se estenderam para as redes de ensino que adotavam o ciclo básico, que enfatizavam a concepção diagnóstica e formativa da avaliação, com atenção aos processos educativos e à construção do conhecimento pelo aluno.

A partir dessas discussões surgiram idéias e iniciativas dos professores, as quais serviram de referência para o sistema de avaliação através de fichas descritivas. Em 1986 foi criada a função do professor itinerante na rede de ensino paulista. Esse professor atuava junto aos alunos das classes regulares para auxiliar nas dificuldades de cada um com atendimento individualizado.

No ano de 1992, o município de São Paulo reorganiza todo o Ensino Fundamental em três ciclos: inicial, intermediário e final. Cada um dos ciclos compreende três anos letivos e a reformulação vai além da organização das turmas, com avanços na concepção de avaliação, reafirmando a necessidade de atenção especial aos processos de ensino através da interdisciplinaridade.

Da mesma forma que Minas Gerais, que na gestão anterior havia abandonado a implantação dos ciclos, São Paulo retoma esse processo em 1991. A partir de 1996 adota os ciclos para a terceira série do Ensino Fundamental, já que a primeira e segunda séries formaram um bloco único do ciclo básico de alfabetização, a partir do Plano Mineiro de educação de 1985/1987 (OLIVEIRA, 2005).

Também no ano de 1991, de acordo com Gadotti (2000), no Paraná aconteceu a primeira experiência de implantação do projeto Escola Cidadã, sendo esse o primeiro estado a instituir o projeto supervisionado pelo Instituto Paulo Freire. Essa experiência foi seguida por Porto Alegre na gestão 1993-1996 e também em Natal, que a partir de 1994 iniciou o processo de implantação que se efetivou em 1995, com a escolha de quatro escolas para iniciarem o referido projeto.

As mudanças chegaram ao Rio de Janeiro, em 1994, com o estado adotando o bloco único, que tinha objetivos semelhantes ao ciclo básico no que se referia à flexibilização do tempo para a aprendizagem. Esse sistema foi, segundo Barreto e Mitrulis (2003), mais ousado, já que trabalhava com a perspectiva de uma estruturação escolar vinculada ao processo de construção da aprendizagem de cada criança e ampliava a faixa de escolarização, incluindo as crianças de seis anos.

De acordo com as autoras, tal sistema não se manteve como forma de organização escolar, pois houve muita resistência de parte dos professores, que achavam o intervalo de tempo muito grande entre um bloco e outro, o que dificultava os procedimentos a serem seguidos pelos professores que assumiriam a turma no bloco seguinte. Porém, essa proposta inspirou outras iniciativas, posteriores.

Entretanto, para Barreto e Mitrulis (2003), as mudanças realizadas em Belo Horizonte em 1994 foram as que tiveram novos contornos, além de serem mais complexas, propondo os ciclos com uma concepção que tinha como característica a ênfase na função social da escola e na socialização do aluno. Essa organização resultou em mudanças no aspecto social, cultural e político, servindo também de referência para a elaboração de propostas de outras redes escolares, uma vez que transgrediu a lógica da reprovação agregando as dimensões social, afetiva e atitudinal à dimensão cognitiva.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no País. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003. p.69-115.

Nessa mesma perspectiva as autoras citam Belém do Pará, que adotou os ciclos nos anos de 1992 e 1993 para os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, retomando a proposta em 1997, na gestão do Partido dos Trabalhadores, quando ampliou a organização para as séries finais em nove escolas da rede escolar.

Para Barreto e Mitrulis (2003), os anos 90 se caracterizam pelo surgimento do conceito de conhecimento em rede que:

Contribuiu para subverter a hierarquia dos tempos escolares, que havia servido de álibi para a reprovação, e pretendeu inaugurar um período de grande liberdade da escola e dos professores para construir e desconstruir o currículo (p. 85).

Compartilho com as autoras a idéia de que essa outra forma de pensar a escola, sob uma ótica de convergência de convivência, de prática de cidadania e de transformação social esteve vinculada às experiências educacionais propostas pelo Partido dos Trabalhadores em algumas cidades, sendo precursoras as prefeituras de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, que influenciaram outros municípios de diferentes regiões do país.

Como alguns autores (AZEVEDO, 1997; BARRETO e MITRULIS, 2003; GADOTTI, 2000; MAINARDES, 2006), entendo que a Escola organizada por ciclos surgiu de uma conjunção de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais desencadeados pelo avanço da globalização e dos direitos sociais e humanos. Esses fatores estavam aliados com a chegada ao poder de partidos que propunham políticas educacionais que pudessem atender a maioria da população e esse advento não foi diferente no Rio Grande do Sul.

Tratei deste assunto no próximo sub-capítulo, onde procurei traçar a trajetória da reorganização escolar em Porto Alegre e sua influência no sentido de incentivar a adoção do sistema em outras cidades, dentre elas Caxias do Sul.

### **3.1 – Ciclos no RS**

A opção pela realização de um apanhado geral sobre algumas propostas de reorganização escolar surgiu do entendimento de que a organização das escolas por ciclos no Rio Grande do Sul é parte decorrente do macrosistema a que pertence.

Sendo assim, realizei o percurso desse sistema nos níveis anteriores; iniciei pela trajetória dos ciclos no Brasil, passando pelo RS, até chegar ao âmbito municipal no próximo capítulo, relatando a organização da escola por ciclos de formação no município de Caxias do Sul.

A divisão deste sub-capítulo em dois tópicos serviu para facilitar a apresentação de temas que, embora pertinentes, tratam de assuntos diferentes. No primeiro apresentei um levantamento das produções acadêmicas sobre ciclos de formação no RS e no segundo abordei a trajetória da organização escolar por ciclos no RS.

### **3.1.1 – Ciclos: Produções Acadêmicas no RS**

O trabalho ora apresentado foi elaborado a partir da demanda criada pelo estudo a que me propus realizar. Sua organização inicial foi baseada primeiramente nas leituras realizadas durante minha trajetória como professora de uma escola organizada por ciclos, que resultaram na construção de um arcabouço que sustentasse uma prática alinhada com seus princípios, na qual me reconheci como sujeito em constante aprendizado e mediador de transformação.

Considerando que a organização escolar por ciclos se efetivou no RS a partir da metade dos anos 90, impulsionada pela eleição de partidos da oposição - representada em nosso Estado pelo PT -, a revisão referente aos estudos sobre o tema ficou restrita ao período de sua própria existência, abrangendo portanto a produção acadêmica do Estado no período de 1996 até o início de 2008, que foram revistas com o propósito de subsidiar algumas discussões contidas neste estudo e levar ao conhecimento dos envolvidos nesta investigação, já que em muitos contatos esses professores alegavam existir pouca bibliografia para pesquisas e aprofundamento sobre a escola ciclada.

A opção pela apresentação de um levantamento dos estudos sobre Ciclos somente no estado do RS se deve à constatação de que nos estudos de revisão bibliográfica apresentados por Barreto e Souza (2004) e Mainardes (2006), foram analisadas as publicações de dois autores. Nas buscas que realizei foram encontrados outras publicações além das revisadas pelos autores em seus estudos.

Também Vasconcellos (2008), em site pessoal, relaciona algumas publicações sobre a Escola Cidadã, dentre elas constam os dois autores já referidos.

Neste sub-capítulo relatei somente aquelas publicações que foram mais citadas e que tratavam de temas diretamente relacionados com as discussões levantadas nesta investigação.

O período de 1996 até 2001, se comparado com a atual situação de publicações de livros no Estado, demonstra ter sido uma época profícua para a produção acadêmica, pois houve a publicação de quatro livros, os quais apresentam o projeto da Escola Cidadã, sua origem, objetivo e processo de adoção em Porto Alegre, além de analisarem o tema sob perspectivas sociais, políticas e culturais de outros países.

A primeira obra foi organizada por Luiz Heron da Silva et al (1996), contendo artigos de autores alinhados com a proposta de organização escolar da administração, participantes do III Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular. Em sua maioria os artigos tratam da participação da comunidade na reestruturação curricular e da criação de esferas públicas para essas e outras discussões. Além disso, há uma análise dos PCNs feita por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS -, onde foram apresentados para discussão os procedimentos oficiais utilizados para a elaboração do documento.

No ano seguinte, os mesmos autores publicaram outro livro, em que sistematizaram as apresentações de palestrantes durante o IV Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular: Identidade Social e a Construção do Conhecimento. José Clóvis de Azevedo, então Secretário da Educação de Porto Alegre, descreve nesse livro a trajetória das mudanças educacionais, os projetos em andamento de soberania popular e gestão pública, bem como os espaços públicos para a participação da comunidade nas decisões.

Em 1999, Silva lançou livro com o registro das conferências realizadas no VI Seminário Internacional de Reestruturação Curricular. O tema principal foi o conhecimento e o currículo diante dos rumos das propostas de reformas educacionais com vistas à construção da cidadania. Azevedo e Andréa Krug apresentam os princípios da Escola Cidadã e da democratização do acesso ao conhecimento e à escola.

Krug (2001) descreve em seu livro o processo de construção da Escola Cidadã, apresentando os fundamentos, perspectivas teóricas e contextualização política dessa organização, que tem como finalidade a busca da superação da escola seriada. A autora descreve de forma detalhada e explicativa a escola organizada por ciclos, seus princípios, organização curricular e as etapas do planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Smed - para a efetivação do projeto.

De maneira geral, os livros utilizados foram escritos e organizados sob a perspectiva de quem estava no governo e acompanharam a trajetória da Escola Cidadã; no entanto, as informações foram fundamentais para o resgate do processo de construção da experiência vivenciada no município. No período de gestão da proposta na rede de ensino municipal de Porto Alegre, entre os anos de 1995 e 2001, as ações desenvolvidas pela administração municipal para a implementação da Escola Cidadã foram publicadas em forma de cadernos pedagógicos, utilizados pela Smed e professores da rede para fins de estudo e divulgação da proposta. Esses cadernos também foram referência para a produção de muitos artigos, dissertações e teses.

De acordo com Krug (2001), nos cadernos pedagógicos no. 9 e 23, publicados em 1996 e 2001, respectivamente, está registrada a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã, bem como a política da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

A exemplo de Porto Alegre, as publicações sobre a organização escolar por ciclos em Caxias do Sul foram elaboradas e publicadas pela SMED entre o período de 1999 e 2004. Também foram divulgadas em forma de cadernos pedagógicos e da Revista Educação Cidadã, cujo conteúdo é basicamente os princípios, fundamentos e pressupostos da Escola com Cidadania, além de esclarecimentos sobre o funcionamento da escola ciclada, diferenças em relação às escolas seriadas.

A edição da revista de agosto de 2003 reuniu as contribuições de palestrantes como Arroyo, Cortella, Guareschi e Lima, durante o IV Seminário Nacional de Educação, cujo tema foi a aprendizagem sob várias perspectivas e suas implicações para a construção do sujeito.

O Caderno Pedagógico do ano de 2003 especifica a proposta, e o caderno publicado em novembro de 2004 traz relatos de experiência das escolas

organizadas por ciclos de formação. Também foram elaborados pela SMED outros materiais para divulgação da proposta junto à comunidade escolar no formato de cartilhas, bem como uma publicação referente à gestão de 2001 a 2004. Essas publicações foram materiais de consulta durante a organização desta investigação, quando trato dos princípios, fundamentos e pressupostos teóricos da proposta da Escola com Cidadania.

Também trataram sobre a política educacional adotada pela Administração Popular em Caxias do Sul e em Porto Alegre as dissertações de Graziella Rossetto Giron e Maria Luzia Casali, que realizaram seus estudos no programa de pós-graduação – PPG - em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos –. No ano de 2006, Casali apresenta seu estudo realizado em uma escola da rede de ensino de Porto Alegre, no período de 1998 até 2005. Em suas conclusões, a autora aponta para a forma como ocorreu a implantação e as marcas que ficaram na escola até a data final do estudo.

Giron (2007) investiga mais especificamente sobre a formação continuada de professores e sua implementação como política pública proposta pela Administração Popular, em Caxias do Sul. O estudo investigou quais as ações, avanços e os limites da proposta educacional da administração no período de 1997 a 2004. A autora constatou a necessidade de os governos proporem políticas públicas mais amplas, que contemplassem a participação coletiva e que tivessem continuidade.

O estudo de Giron (2007) serviu como ponto de referência para a discussão que realizei neste estudo sobre o programa de formação continuada oferecido pela mantenedora e também sobre a continuidade dessa formação, além de oferecer uma leitura sob a ótica de outro pesquisador a respeito dos avanços e limites da proposta de organização por ciclos em Caxias do Sul.

Basicamente esses dois últimos estudos citados complementaram as informações obtidas através das publicações editadas pelas próprias administrações. No caso de Giron (2007), foi apresentada a visão dos gestores de uma política que no ano de encerramento de seus estudos estava modificada e os administradores públicos já não eram aqueles que a haviam planejado para Caxias do Sul.

Através da consulta em bibliotecas universitárias, focalizei as buscas de publicações na área da Educação Física sobre a escola organizada por ciclos nos

cursos de pós - graduação. Relaciono a seguir os estudos apresentados no programa de mestrado em Educação Física da UFRGS, no período de 2000 a 2008.

No ano de 2000, Maria Cecília Camargo Gunther, analisou o processo de formação permanente do professorado de Educação Física para os próprios docentes e o possível impacto que esse processo teria sobre sua prática pedagógica cotidiana. Esse estudo foi realizado em quatro escolas da rede municipal de Porto Alegre, no período de 1989 a 1999. De acordo com a autora, embora os professores valorizassem a formação oferecida, expressavam o desejo de um espaço de formação permanente para discutir e refletir sobre questões específicas da Educação Física escolar, o que não estava acontecendo mesmo fora do âmbito da Prefeitura, em eventos específicos da área.

Wittizorecki, em 2001, tematizou o trabalho docente e procurou compreender como os professores de Educação Física construíam seu trabalho docente e como articulavam suas ações frente às singularidades do projeto político- pedagógico da rede de ensino municipal de Porto Alegre. A pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede. Para o autor, o professor constrói estratégias e saberes singulares para enfrentar as demandas e exigências diárias, o que se constitui na construção do cotidiano do seu trabalho.

Em janeiro de 2003, Fabiano Bossle apresentou uma pesquisa em quatro escolas na rede municipal de ensino, na qual procurou compreender os significados atribuídos pelos professores de Educação Física do 2º. e 3º. Ciclos sobre o planejamento de ensino e sua prática educativa cotidiana, tendo como referencial a proposta político-pedagógica implantada pela Smed de Porto Alegre. A negociação para o acesso às escolas iniciou no ano de 2000, junto a Smed e se efetivou no ano seguinte.

O autor em sua análise concluiu que os professores atribuem significado ao planejamento, mas reforçam as limitações e as possibilidades de construção de suas práticas educativas no cotidiano em suas escolas e nos seus contextos singulares.

Compreender como os professores de Educação Física constroem sua prática docente orientada por um projeto-político-pedagógico que prevê um ensino interdisciplinar como eixo norteador foi o objetivo do estudo de Ricardo Reuter Pereira (2004). A investigação foi realizada em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, com a participação de sete professores.

Nas conclusões o autor aponta para a dificuldade que os professores encontram para a prática interdisciplinar, tanto no cotidiano de suas aulas quanto no conjunto das relações com os outros professores do coletivo docente. Ele sinaliza como fatores limitantes, entre outros, a formação profissional que enfatiza a ensino dos esportes, além da falta de mudança na estrutura física da escola para permitir as ações interdisciplinares.

Vera Regina de Oliveira Diehl, em 2007, tratou do impacto das mudanças histórico-sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre, procurando compreender como tais mudanças interferiam na ação pedagógica desses docentes no contexto escolar em ciclos de formação. A autora citou o movimento migratório das famílias como um dos fatores de interferência na organização do cotidiano pedagógico das escolas, o que desafiava os professores de Educação Física para a necessidade de mudanças em suas ações pedagógicas.

No mesmo ano, Sanchotene apresentou sua pesquisa que teve o objetivo de verificar qual a relação entre as experiências vividas por sete professores de Educação Física e a prática pedagógica por eles desenvolvida em uma escola da rede municipal de Porto Alegre. A autora concluiu que a prática dos professores é constituída por um saber plural, originado de suas experiências escolares, vivências esportivas, formação inicial e permanente além das próprias aulas, complementada pelo suporte buscado em diferentes fontes de conhecimento.

Durante esse mesmo período, o PPG da UFRGS divulgou duas teses de doutorado: no ano de 2006, Günther apresentou um estudo que teve como tema central os impactos que provocam na prática pedagógica da Educação Física a organização escolar por ciclos e os conhecimentos adquiridos a partir desse processo. A investigação foi realizada em quatro escolas da rede municipal de Porto Alegre, com 16 “colaboradores”, como foram denominados pela autora os participantes do estudo. Günther ao final apontou para um processo de inquietação na maioria dos colaboradores, o que provoca que suas práticas pedagógicas cotidianas sejam constituídas por diferentes atitudes.

Em 2008, Bossle apresentou sua tese de doutorado, que teve o objetivo de investigar como os professores de Educação Física concebiam e construam o trabalho docente coletivo e quais eram as possibilidades e os limites com relação a essa construção. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Porto

Alegre e o trabalho de campo foi realizado de setembro de 2006 até janeiro de 2008. O autor concluiu em seu estudo que existem fatores que facilitam e outros que limitam a construção do trabalho coletivo dos professores de Educação Física na rede municipal de Porto Alegre.

Quanto às publicações de periódicos, busquei subsídios na Revista Movimento, publicada pela Escola de Educação Física da UFRGS, e Revista do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte – RCBE.. Ambas as revistas possuem em suas comissões representantes de professores de Educação Física do RS.

A Revista Movimento, do ano de 1997 traz a publicação de um trabalho de Molina Neto que trata da crença do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. O autor buscou conhecer como os professores construíam sua cultura docente nesse local com características tão próprias, além de identificar os elementos mais significativos nesse processo. Nesse mesmo ano, no mês de janeiro, o estudo foi publicado pela Revista do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte.

Outro artigo de Molina Neto foi publicado na Movimento em 1998. O estudo trata sobre a prática docente dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. O autor apresenta uma discussão muito oportuna sobre as diferentes formas de organização do trabalho dos professores e conclui que em suas práticas eles constroem estratégias e conhecimentos que os caracterizam como práticos e reflexivos.

A Revista do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, no ano de 2001, traz um estudo de Molina Neto e Molina no qual os autores tinham o objetivo de interpretar e discutir o pensamento e as representações dos professores de Educação Física sobre o papel da escola, o significado de suas práticas docentes e o que representava a Educação Física no contexto da “Escola Cidadã”. O texto foi elaborado a partir das idéias apresentadas pelos autores no ano de 2000, no 8º. Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, em Lisboa.

Molina Neto, na edição no ano de 2003 da Revista Movimento, publica pesquisa em que examinou as crenças dos professores de Educação Física de Porto Alegre. Foram investigados vinte professores do ensino básico e o estudo fazia parte de uma pesquisa realizada nas escolas com o objetivo de investigar a cultura docente dos professores de Educação Física. No estudo, Molina Neto aponta

e analisa quatro crenças básicas explicitadas nas falas dos professores de Educação Física: a crença do pouco valor da atividade docente, a crença do professor diferente, a crença das finalidades educativas distintas e a crença de um modelo de professor necessário para a escola pública.

Também foram utilizadas nesse estudo publicações sobre a EC, no RS nas revistas: *Paulista de Educação Física*, *Pensar a Prática* e *Estudos em Avaliação Educacional*. Na primeira, no ano de 2000, Günther e Molina Neto trataram sobre a formação permanente dos professores de Educação Física e as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas a partir da participação nas ações de formação.

No ano de 2006, na revista *Pensar a Prática*, Sanchotene e Molina Neto analisaram as relações entre o contexto e o habitus profissional na construção das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, bem como da produção de um currículo oculto a partir dessas construções.

Na *Revista de Estudos em Avaliação Educacional*, no ano de 2007, Valdelaine Rosa Mendes publicou artigo em que analisava as consequências da participação da sociedade na definição dos rumos da escola pública, mais especificamente da Constituinte Escolar realizada no RS na gestão de 1999 a 2002.

Mendes organizou o estudo sob a perspectiva dos gestores, da comunidade escolar e dos professores da única escola pertencente à 5ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE - que optou pelos ciclos, além dos professores de outra escola que participou somente de parte das discussões e decidiu pela implantação da progressão parcial e não pelos ciclos.

Esse artigo é parte integrante de sua tese de doutorado em 2005, e a autora concluiu que mesmo sendo criados espaços para a discussão e participação da comunidade, esses não foram suficientes para produzir mudanças nas escolas estaduais, como no caso aqui analisado em relação aos ciclos.

A busca de referencial teórico indicou que a produção no RS sobre escolas organizadas em ciclos de formação e temas afins estava concentrada no PPP do Curso de Educação Física da UFRGS. De acordo com as fontes utilizadas para o levantamento de obras sobre a EC, os indicativos de publicação de livros e periódicos datam de 1996 até o ano de 2001.

É importante registrar as publicações de Azevedo (2004, 2007), que tratam dos desafios, diálogos e trajetórias da educação cidadã e sobre mercoescola,

respectivamente, porém os dois livros não foram utilizados como referencial teórico para este estudo.

Apresentei a seguir um resumo do levantamento das obras nas quais constam o número de publicações por tipo, como também os temas abordados e suas contribuições para esta investigação. Primeiramente relatei os livros, em seguida os periódicos e por fim as dissertações e teses.

A edição de livros no RS totalizou quatro publicações, sendo que em três livros foram registradas as apresentações nos Seminários de Reestruturação Curricular, realizados em Porto Alegre. O quarto livro faz o detalhamento da construção da Escola Cidadã na mesma cidade. Através das informações encontradas nesses livros organizei o sub-capítulo que trata do percurso da EC no RS.

Quanto aos periódicos da Revista Movimentos, fizeram parte deste estudo três volumes e na RCBCE houve a publicação de artigos sobre as EC em dois números já apontados neste levantamento, incluindo ainda uma publicação sobre o tema em cada uma das seguintes revistas: Revista Paulista de Educação Física, Pensar a Prática e Estudos em Avaliação Educacional. Sendo assim, em periódicos foram divulgados um total de oito textos. Nessa mesma classificação foram relacionados cinco Cadernos Pedagógicos publicados pelas Secretarias de Educação de Porto Alegre e Caxias do Sul.

Os textos dos periódicos incluídos neste levantamento foram divididos em três temas, de acordo com a abordagem de cada um. A prática docente foi assunto de cinco textos, sendo discutida sob cinco diferentes perspectivas, que relatei a seguir.

Em dois textos foram discutidos as crenças e a construção da cultura docente dos professores de Educação Física; um texto tratou das estratégias construídas pelos professores para realizarem o seu trabalho e outro analisou o significado e as representações das práticas docentes. Havia um artigo sobre a relação do contexto e do habitus profissional na construção das práticas pedagógicas e outro sobre a prática docente como responsável pela construção de um currículo oculto.

Já nos Cadernos Pedagógicos, dois deles abordaram a construção da proposta da Escola Cidadã em Porto Alegre e três em Caxias do Sul: um

apresentava a proposta, outro foi era organizado com os relatos de experiência dos professores da EC e o ultimo relatava sobre a gestão dessa proposta.

Os temas publicados nos Cadernos Pedagógicos vieram acrescentar informações sobre as propostas de organização escolar por ciclos em Caxias do Sul e Porto Alegre, assuntos abordados no próximo sub-capítulo e no Capítulo 4. Já as discussões apresentadas nos textos dos periódicos possibilitaram o avanço seguro em direção à apresentação e à discussão das práticas adotadas pelos professores participantes desse estudo. A partir desses artigos elaborei os debates realizados na organização do Capítulo – 6, que trata do trabalho docente da Educação Física e suas singularidades.

Quanto à contribuição das instituições que disponibilizaram as dissertações e teses sobre EC, foi possível constatar que em Porto Alegre, principalmente na UFRGS, a produção acadêmica do PPG do curso de Educação Física acompanhou o processo de construção dessa proposta, publicando cinco dissertações no período do ano 2000 a 2007 e duas teses, uma no ano de 2006 e a outra em 2008.

A publicação sobre o tema se ampliou a partir do ano de 2005, com a realização de estudos em programas de outras instituições. No entanto, neste estudo utilizei duas dissertações que não enfocavam a Educação Física Escolar e foram realizadas no PPG do curso de Educação da Unisinos, nos anos de 2006 e 2007. As dissertações apresentaram uma abordagem sobre as políticas de implantação e formação permanente na escola ciclada, assuntos que também discuti, e a partir das publicações citadas foi possível ampliar o debate, sendo que uma delas se refere ao tema do último sub-capítulo deste estudo.

Os temas abordados no total de sete dissertações foram agrupados por assunto. Duas dissertações trataram sobre a Formação Continuada e uma abordou as consequências da implantação da EC na rede de ensino de Porto Alegre. Houve uma concentração de dissertações sobre o trabalho docente, visto sobre quatro diferentes viéses, a partir dos quais foram analisadas as limitações e as possibilidades do planejamento na EC, a construção da prática pedagógica, o impacto histórico-social na ação pedagógica e a relação entre as experiências vividas e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

As dissertações citadas se constituíram em material de informações valiosas, visto que se trataram de estudos realizados, em sua maioria, no mesmo contexto que envolvia esta investigação. Os temas abordados pelos autores também

foram discutidos na perspectiva etnográfica, além de terem sido referenciais para subsidiar as discussões aqui realizadas, pois apresentavam um olhar sobre os pressupostos da EC e suas implicações na organização e construção do trabalho dos professores de Educação Física.

O querer ampliar o conhecimento incentivou a procura de outras abordagens para além daquelas de autores considerados referenciais quando o tema é a organização escolar e os ciclos de formação. Creio que este primeiro sub-capítulo contém o reconhecimento e a identificação do lugar de onde falo, por que falo e com quem busquei aproximação para o diálogo. Em cada uma dessas publicações encontrei ressonância para as convicções que adquiri, os conceitos que reformulei e a prática reflexiva assumida durante o caminho que foi percorrido.

Terminado esse dar a conhecer, iniciei a construção da trajetória da organização escolar por ciclos no RS, com o objetivo de realizar uma contextualização histórica focalizando algumas ações realizadas no Estado no sentido de reorganização do ensino, que culminaram com a proposta da escola ciclada.

### **3.1.2 – Trajetória dos ciclos no RS**

Entendo que a adoção da organização da escola por ciclos no município de Caxias do Sul foi um processo decorrente da administração municipal de Porto Alegre, em aliança liderada pelo Partido dos Trabalhadores – PT. As ações pedagógicas e os encaminhamentos foram muito similares nas duas cidades, havia muita proximidade entre os gestores municipais da educação de ambos os municípios, com intercâmbios e viagem de grupos de professores de Caxias do Sul com o objetivo de conhecerem a organização de algumas escolas cicladas de Porto Alegre.

A partir desse entendimento elaborarei um breve relato sobre a proposta de adoção do projeto de Educação Cidadã em Porto Alegre para demonstrar a similaridade e a relação com o projeto de Educação com Cidadania, proposta integrante do programa da administração popular em Caxias do Sul, que teve início no ano de 1997 também com a eleição do PT para a Prefeitura Municipal, que se manteve nessa posição durante 8 anos consecutivos .

De acordo com Azevedo (1997), a gestão democrática em Porto Alegre iniciou no ano de 1989 com a proposta de uma política de democratização do Estado, a qual se estendeu para a educação em 1993, no segundo mandato da Administração Popular. Através da instalação da Constituinte Escolar, o PT propunha uma escola para as minorias sociais, sem acesso à aprendizagem, em consequência do processo seletivo, excludente e classificatório da escola organizada por séries.

Nesse sentido foram importantes para a contextualização do estudo as informações sobre a flexibilização do sistema escolar partindo da perspectiva macro e meso, a fim de que a organização micro fosse compreendida como parte dessa estrutura maior.

Embora não seja uma proposta nova, conforme demonstram os estudos a seguir, ela se torna inovadora a partir do momento que propôs uma escola organizada para as camadas da população que frequentam a escola pública para garantir não apenas o acesso, mas principalmente a permanência dos alunos na escola.

Conforme Oliveira (2005), no Rio Grande do Sul em 1958, sob recomendação do Ministério de Educação, tem início uma proposta diferenciada sob forma de progressão continuada com classes de recuperação para o atendimento dos alunos que tivessem dificuldades e que retornariam às suas classes de origem assim que as tivessem superado.

De acordo com a autora, com essa iniciativa o estado atendeu a recomendação do Ministério da Educação, que veio acompanhada de um indicativo para a discussão da concepção pedagógica dos professores com o objetivo de levá-los a uma mudança de prática. Na bibliografia consultada não foi encontrado registro sobre o período de manutenção dessa forma de organização escolar.

Segundo Gadotti (2000), a Escola Cidadã teve origem no movimento da educação popular e nos anos 80 se constituiu na escola pública popular através de uma concepção e uma prática realizadas nos municípios onde o governo foi assumido por partidos democráticos – populares.

Igualmente Krug (2001) também atribui o surgimento da escola ciclada em Porto Alegre com o projeto de gestão democrática deflagrado durante as três gestões do PT. Na primeira gestão, que compreende o período de 1989 até 1992,

foram realizadas discussões sobre concepções construtivistas com os professores, em especial os que atendiam alunos de primeira e segunda séries.

Especificamente em Porto Alegre, a Administração Popular em sua segunda gestão, no período de 1993 até 1996, deu continuidade à proposta educacional da gestão anterior, implantando o Projeto da Escola Cidadã, que continha em seu escopo o planejamento participativo, a autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e a construção da cidadania como prática pedagógica, além da criação dos Conselhos Escolares, órgãos com poderes deliberativos, consultivos e fiscalizadores.

Segundo Azevedo (1997), a política de democratização estendeu-se para a educação a partir da segunda gestão iniciada em 1993, concretizando o processo de instalação da Escola Cidadã, que possuía como diretriz fundamental a democratização do acesso, da produção e da socialização do conhecimento e da gestão. Foram criados mecanismos como formação do Conselho Escolar, eleição de diretores e descentralização dos recursos financeiros, a fim de garantir a participação da comunidade nas escolas que, conforme Krug (2001, p.94), “são canais para a desprivatização do Estado e para a auto-organização das instituições escolares”.

De acordo com Krug e Azevedo (1999, p. 12):

Quando iniciamos o nosso trabalho na segunda gestão da Administração Popular, em 1993, propusemos à Rede um processo coletivo – a Constituinte Escolar – com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, definindo princípios que orientaram a construção de uma escola não excludente, democrática, emancipadora, formadora de sujeitos históricos, autônomos, uma Escola Cidadã.

Como ação de continuidade da reestruturação curricular proposta pela Constituinte Escolar, foi realizado o Congresso Constituinte, em abril de 1995. De acordo com Mainardes (2006), o Projeto Escola Cidadã foi exemplo de um programa em que a participação dos professores foi adequadamente considerada, segundo obra de Gandin (2002) analisada pelo autor em estudo de revisão bibliográfica.

Conforme Azevedo (1997, p.12), no Congresso Constituinte foram elaborados os princípios e as diretrizes para a rede de ensino municipal, que deram origem e forma ao projeto da Escola Cidadã com a proposta de organização escolar por ciclos de formação, a qual foi implantada na rede escolar de Porto Alegre em 1996.

Porém, segundo alguns autores (CASALI, 2006; GOUVÊA, 1996), ainda no ano de 1995 foi criada a EMEF Monte Cristo, considerada a escola pioneira na implantação do projeto de escola organizada por ciclos e exemplo de organização pedagógica e administrativa.

Essa organização serviu de modelo para outras escolas e outros municípios, inclusive para Caxias do Sul, já que foi uma das escolas visitadas por professores da rede municipal no ano de 1999, quando estudavam a proposta de organização escolar por ciclos de formação. Daí a afirmação no início deste capítulo de que o modelo educacional de Caxias do Sul seguiu as etapas do processo e os parâmetros organizacionais da Escola Cidadã de Porto Alegre.

Também na mesma perspectiva de proposições educacionais diferenciadas contempladas nos planos de governos das administrações populares, aconteceram propostas de inovações para a rede pública de ensino do estado no ano de 1999, na gestão de Olívio Dutra, governador eleito pelo PT. Segundo Mendes (2007), nesse ano foi realizada a *Constituinte Escolar: escola democrática e popular*<sup>17</sup>, com a finalidade de estabelecer princípios e diretrizes para a educação estadual, sendo que para isso tinha o objetivo de contar com a participação da sociedade, contribuindo para as definições dos rumos da escola pública estadual.

A participação na CE foi opcional e de acordo com Mendes (2007), a participação das escolas foi parcial, com envolvimento em diferentes graus, disso resultou um número pequeno de adesão às propostas de mudanças, mesmo após terem analisado sua função na sociedade.

A autora concluiu em seu estudo que: [...] todo o processo de participação criou condições para a reflexão sobre a organização do ensino na rede estadual, porém isso não foi suficiente para produzir alterações mais significativas nas rotinas escolares (MENDES, 2007, p. 7).

O estudo citado levou-me a considerar que algumas vezes, embora haja o cuidado dos gestores em buscar mecanismos que assegurem a participação e a discussão de suas propostas, faz-se necessário o convencimento daqueles que realizarão as mudanças. Talvez um dos aspectos que podem contribuir para que isso aconteça seja a co-participação na elaboração das propostas.

---

<sup>17</sup> Grifo meu

Concluí pelo estudo de Mendes que a proposta foi elaborada e apresentada para a sociedade. Talvez, em decorrência da experiência, considerada positiva, já vivenciada em nível municipal pelo então governador Olívio Dutra, não tenha havido o chamamento mais efetivo dos segmentos da sociedade e principalmente dos professores da rede para apresentarem sugestões que viessem integrar as propostas apresentadas na CE. Dessa forma, eles seriam co-autores de um projeto em construção, diminuindo a sensação de concordância para a validação de uma proposta elaborada pelos gestores.

O debate e a reflexão foram propiciados, no entanto é possível que os segmentos que compõem a escola não tenham se comprometido com as mudanças, pois essas não foram oriundas de suas demandas. Outro fator levantado é a necessidade de aproximação com a comunidade escolar para firmar alianças que conduzam a proposta e garantam a manutenção das mudanças. Esses fatores, aliados às ações de convencimento, no meu entender são fundamentais para que aconteçam mudanças de qualquer ordem em qualquer segmento social ou político.

De acordo com Giron (2007, p. 30), nas diferentes épocas históricas as políticas públicas são “implementadas, reformuladas ou desativadas” a partir das opções ideológicas assumidas por aqueles que estão no poder, mas existem outros fatores, e entre eles é “necessário que a mesma responda uma demanda social, melhor dizendo uma necessidade advinda da população”.

Mesmo correndo o risco de estar equivocada, concluí que as propostas realizadas pelas administrações municipais e estaduais, embora contivessem basicamente os mesmos pressupostos e diretrizes, foram apresentadas sob diferentes perspectivas e atenderam demandas de diferentes setores da comunidade em geral.

No âmbito municipal, houve a adesão de lideranças comprometidas e que se engajaram nos movimentos de mudanças, auxiliando na realização de ações efetivas de organizações pedagógicas e administrativas em escolas que serviram de modelo, ou seja, a participação tornou-se uma experiência concreta. Já no âmbito estadual, talvez pela dimensão física, esse projeto piloto não aconteceu, o que pode ter se constituído em um dos fatores limitadores para as intenções da proposta de debates e reflexões dos gestores, que por sua vez optaram pela decisão democrática da liberdade de escolha para as escolas aderirem ao projeto.

Além das propostas com as causas da minoria da população, que nasceram do comprometimento dos partidos ditos democráticos, considero importante que ao abordarmos a flexibilização escolar ou a reorganização do sistema de ensino, tenhamos presentes os impactos dos avanços das propostas para políticas educacionais contemplados pela Constituição de 1988, que incluem as contribuições da comunidade escolar, a controvertida elaboração dos PCNs e a aprovação da LDB (Lei 9.394/96), o que possibilitou a flexibilização de organização dos sistemas educacionais, abrindo o leque para inovações.

Sendo assim, na esteira das mudanças acenadas pelas novas propostas para a política educacional do País, também em Caxias do Sul no ano de 1997 o cenário político apresentava alguns fatores bastante propícios para o avanço em vários segmentos, entre eles a educação. Começavam a tomar forma junto às comunidades os projetos para a reestruturação do ensino escolar oriundos dos partidos de oposição, que na época tinha no PT a sua maior expressão e que assumia a administração do Município, propondo uma política de educação como instrumento de transformação social.

Esse assunto foi o tema utilizado para elaborar o próximo capítulo, que esclarece a proposta da Educação com Cidadania, que através de ações na área da educação deu origem à proposta da escola organizada por ciclos de formação em Caxias do Sul.

## 4 – CASO DE CAXIAS DO SUL:

“A opção pela organização por Ciclos de Formação veio ao encontro da realidade daquele momento”[...]”<sup>18</sup>

Neste capítulo, apresentei a proposta da Administração Popular para a educação, na rede de ensino do Município de Caxias do Sul. O capítulo foi subdividido em dois subcapítulos que tratam da Educação em duas diferentes administrações. A administração que gestou a proposta de organização escolar por ciclos – 1997 – 2004 e, a administração que assumiu após a efetivação da EC, no período de 2005 até 2008.

No primeiro subcapítulo, tracei uma linha de tempo sobre o processo de construção da escola organizada por ciclos, em Caxias do Sul, utilizando como referências as publicações da SMED, bem como o relato da ex-secretária de educação, a qual conduziu a SMED, no período de gestão da proposta.

Em seguida, apresentei a forma de organização dos ciclos, com o respectivo quadro de pessoal e suas funções específicas, bem como, a proposta para a qualificação e formação continuada dos professores para atuarem nas escolas cicladas do município. Outro tema abordado neste sub-capítulo, foi sobre a situação da EC, no período de 2007 e 2008, assunto que emergiu da análise das falas dos participantes deste estudo. No segundo sub-capítulo, aponte a repercussão da proposta de organização por ciclos de formação, nas escolas, que serviram para os contextos desta investigação.

No subcapítulo 4.1, iniciei o relato das etapas que precederam a adoção da organização escolar por ciclos, até a efetivação do projeto em Caxias do Sul, que aconteceu no período de 1997 até 2004.

Iniciei a elaboração, deste capítulo, apresentando a fala da Secretária de Educação, designada para conduzir a proposta de uma outra concepção escolar, diferente da escola seriada e, que definiria uma nova organização escolar. No entanto, era necessário não perder de vista os princípios estabelecidos durante a

---

<sup>18</sup> Fragmentos do depoimento da Secretária da Educação na Gestão 1999 – 2004.

CE, assim sendo, a Secretária definiu como se deu a opção pela organização por ciclos:

A opção, pela organização por Ciclos de Formação, veio ao encontro da realidade daquele momento e era condizente com as reflexões feitas por algumas escolas. Neste sentido, iniciamos o processo de implantação da proposta que se caracterizava por três momentos distintos

A escolha desta fala foi proposital, porque ela continha o fator que gerou inquietação, causou conflitos e algumas discussões, desencadeando, assim, diferentes análises surgidas da indagação: por que da utilização da palavra *implantação*? Esta foi motivo de reflexão com algumas pessoas próximas, que atuaram por muitos anos na área da educação. Sendo assim, abri um parêntese para registrar uma das muitas questões levantadas após a qualificação deste projeto.

Assim que terminei a qualificação desse, iniciei a análise das sugestões para a melhoria do trabalho e os ajustes necessários. Na medida em que avançava a leitura, fui encontrando anotações no verso das folhas e nas margens, então me deparei com a seguinte pergunta: seria a palavra *implantação*, a expressão apropriada para se referir ao processo de construção desta organização escolar?

Minha primeira ação foi verificar, nas referências que havia consultado durante o estudo, que palavras eram utilizadas, pelos autores, ao se referirem sobre a proposta das administrações municipais. No entanto, em todas as publicações da SMED, em alguns livros que citei como referenciais sobre o processo de construção da EC e também em pelo menos quatro das dissertações produzidas no RS, a palavra *implantação* estava presente em seus textos.

Num segundo momento busquei o significado da palavra. Segundo o dicionário Larousse (2004, p. 530): Implantação - 1. Ato ou efeito de implantar. Implantar: 1. Inserir, ... 2. Estabelecer, introduzir.

A análise do significado suscitou outra questão, uma vez que remete a ações com conotações não democráticas e, conseqüentemente, denotam a decisão unilateral e pouco discutida com as partes envolvidas. Por que a utilização da palavra *implantação*, no projeto de uma gestão historicamente constituída por princípios democráticos e, que investiu em ações para possibilitar a participação da população na definição dos rumos das políticas públicas?

Por outro lado, neste caso, parece estar tratando do processo de implantação da política, o que, dependendo da forma, pode não comprometer o princípio democrático. Sem estender a questão fica lançado o tema para uma reflexão posterior ou futuras investigações. Cabe, no entanto, ressaltar que, a adoção do projeto em Caxias do Sul da EC, foi precedida de um amplo debate com a comunidade escolar.

Diante de tal situação conflituosa, optei por substituir a palavra implantação por *adoção*, que tomei emprestada de Oliveira (2005), a qual em sua dissertação a utiliza para descrever o processo de organização escolar por ciclos em Goiânia.

Desta forma, retomei o objetivo principal deste capítulo, que foi relatar como foi elaborada a proposta de organização curricular, por ciclos de formação, em algumas escolas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul e, quais as etapas que a constituíram durante o período de 1997 até 2004, gestão da Administração Popular.

Os ciclos de formação, segundo conceito pedagógico de Gama (2006), têm sido definidos como uma outra maneira de organizar e pensar o ensino e o currículo, assim como de respeitar o tempo de desenvolvimento dos estudantes, agrupando-os não mais por séries, mas conforme seus tempos de ser crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Considerando, dessa forma que esses devem ser respeitados e considerados como sendo diferentes e tendo significados próprios. É, portanto, uma organização curricular que se fundamenta na formação e no desenvolvimento humano de acordo com determinados valores.

Adotar um projeto por ciclos por formação supõe, uma reestruturação curricular que implica na revisão do projeto político pedagógico. Isso inclui uma organização funcional com novas funções, outras atribuições e, principalmente, outros papéis, que deverão ser assumidos pelos professores. A forma de avaliação passa a ter um caráter contínuo e processual, feita a partir da produção dos alunos, pelo coletivo de professores e pela comunidade escolar. Também poderá contar com os serviços de apoio pedagógico, que fazem parte da estrutura de uma escola organizada por ciclos de formação.

De acordo com Gedoz et al (2003), os objetivos da organização da escola, por ciclos de formação, além da reestruturação dos tempos e espaços escolares, incluem também, o rompimento da lógica excludente da escola tradicional, sendo que os professores e segmentos envolvidos no processo educativo organizam a

aprendizagem de forma contínua, buscando trabalhar com as especificidades de cada aluno.

Segundo matéria publicada na revista da SMED - Ciclos de Formação (2004), as turmas são formadas de acordo com os ciclos de vida, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno com vistas a compreender, investigar e transformar a realidade de cada um. Sem dúvida, esta organização requer profundas modificações nas estruturas físicas, curriculares e pessoais, uma vez que a escola passa a disponibilizar os recursos humanos e os espaços educacionais, para um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser uma construção social que envolve todos os participantes deste processo. Inseridos através da realização de uma pesquisa sócio-antropológica, a vivência da realidade nas atividades propostas, centradas na superação da visão de mundo da comunidade. Porém, cabe aos gestores, criarem mecanismos e instrumentos que possibilitem a participação da comunidade. Assunto tratado a seguir.

#### **4.1- Organização Política e Administrativa: Situação e Oposição**

Neste primeiro subcapítulo, aponte os principais aspectos das políticas educacionais propostas na gestão que elaborou o projeto da Escola com Cidadania e a forma de organização da proposta da escola ciclada. Para um possível contraponto, no subcapítulo seguinte, apresentei a configuração deste mesmo projeto na administração subsequente, que assumiu a Prefeitura do Município no ano de 2005, tendo sempre como ponto de partida a visão dos participantes deste estudo.

A proposta de organização escolar, por ciclos de formação, iniciou em Caxias do Sul, no ano de 1997, na primeira gestão do PT, que liderava a aliança da Frente Popular, composta pelo Partido Popular Socialista, Partido Socialista Brasileiro e Partido Comunista do Brasil. Fazia parte do programa de governo, à efetivação de uma educação cidadã, que começou com a elaboração dos pressupostos da Escola com Cidadania, deflagrada a partir da proposição da

Constituinte Escolar<sup>19</sup> - CE-, com a definição dos princípios do Plano Municipal de Educação, aprovado em outubro de 1998.

Com uma proposta que contemplava novas formas de relações de poder, a Administração Popular propunha para a sociedade a sua participação em fóruns de discussões e decisões e, a Escola para a Cidadania, tornou-se uma alternativa de organização de uma escola democrática e participativa norteadas pelas quatro diretrizes básicas do programa municipal de educação.

A administração, através do Plano Municipal de Educação, firmou compromisso com o acesso e permanência do aluno no ensino fundamental, educação infantil e especial; democratização da gestão escolar; educação de jovens e adultos e nova qualidade de ensino. (Plano Municipal de Educação – Princípios Gerais, 1999)

De acordo com Gadotti (2000), o sistema municipal de educação é um todo complexo e sua criação tem implicações sobre as estruturas da secretaria municipal, sendo necessário um plano estratégico de participação popular para a implantação de um sistema sob a perspectiva de construção democrática e cidadã. O autor afirma que a participação popular representa um verdadeiro processo educativo, desenvolvendo a consciência de cidadania da população para que assuma o seu papel como sujeito de transformação no Município.

Para Gadotti (2000), esta participação popular é característica de alguns governos municipais democráticos e populares, surgidos nos últimos anos, os quais criaram comissões, conselhos, fóruns, audiências públicas e plenárias que possibilitam a participação da comunidade. Por outro lado nem sempre os governos denominados democráticos e populares implementam ações que confirmem essa adjetivação.

Segundo Gadotti (2000) a participação popular deve ser planejada para que sejam oferecidas todas as condições e conforto e que aconteça dentro de um longo prazo, com a abertura de canais efetivos de participação nas esferas de poder, para que se estabeleçam as prioridades a partir das demandas apresentadas pela população.

---

<sup>19</sup> Definição feita pela Secretária da Educação, da segunda Administração Popular, gestão 1999/2004: um grande movimento de debate, que definiu os princípios do Plano Municipal de Educação tendo como elementos norteadores “a escola que temos x a escola que queremos e como chegar lá”.

Segundo os Princípios Gerais do Plano Municipal de Educação (1999) e também relato da Secretária de Educação, o Município de Caxias do Sul iniciou em outubro de 1997, uma discussão sobre: A escola que temos x A escola que queremos e como chegar lá, instituindo a CE, para definir os princípios do plano municipal de educação.

De acordo com a publicação em Educação Cidadã (1999,p.5), foram chamados os pais, alunos, professores e funcionários das escolas, para discutirem e apresentarem propostas que pudessem “construir soluções políticas, pedagógicas e administrativas para os destinos da Educação”.

As plenárias aconteceram por regiões, já que o município possui esta divisão utilizada para ações governamentais e seus horários eram bastante diversificados. Essas, acontecendo durante a semana e também nos finais de semana, com o objetivo de possibilitar a participação de todos aqueles que quisessem contribuir com sugestões e participar com a apresentação de propostas.

As propostas extraídas da CE foram então agrupadas em cinco eixos temáticos: Gestão Democrática, que possibilitava a participação efetiva e paritária de toda a comunidade escolar das decisões nas escolas; Princípios de Convivência, que previa a construção de regras que norteiem as ações e relações de todos que fazem parte da escola; Avaliação, como um processo permanente de ação-reflexão-ação, contínua, emancipatória, buscando abranger todos os aspectos que envolvem a aprendizagem e a construção do conhecimento; Reestruturação Curricular que, previa desencadear um processo de construção coletiva e crítica de uma práxis pedagógica, propondo alterações curriculares e Formação e Valorização Profissional.

No eixo da valorização profissional o poder público assumiu o compromisso de proporcionar um programa de formação continuada para os professores, além da revisão do plano de carreira e condições de trabalho e, também a garantia de recursos e acompanhamento para os projetos propostos pelas escolas.

A Secretária de Educação do Município que permaneceu à frente da Secretaria parte da primeira e a última gestão da Administração Popular, declara, em sua fala, a urgência manifestada pelos professores de um programa de formação e também quais as ações que integraram a proposta da administração.

A formação e valorização do profissional da educação foi apontada como uma necessidade urgente. Os profissionais apontaram caminhos para

qualificar sua ação pedagógica. Munidos de todo este conteúdo, (pleno de significados), elaboramos uma política de formação contínua, organizada em três momentos: Grandes eventos (Seminários, Fóruns, Palestras, Encontros Regionais, Congressos...) Eventos específicos por área do conhecimento (Cursos e oficinas das diferentes áreas do conhecimento) e acompanhamento em serviço (assessoria direta às escolas, através da teorização da prática) acolhendo todos os segmentos da comunidade escolar.

O planejamento citado pela Secretária foi levado a termo, sendo que as escolas que haviam optado pelos ciclos, participavam da programação organizada para toda a rede de ensino municipal e, também de uma formação específica sobre os fundamentos filosófico, políticos e sociais da EC, além da assessoria do GAPP 4. Na fase inicial da organização dos ciclos, a assessoria acontecia a cada quinze dias, se necessário semanalmente e sistematicamente com a presença de dois ou mais professores integrantes do GAPP.

Outro eixo estabelecido durante a realização da CE, foi a Reestruturação Curricular, que tinha o objetivo de elaborar um currículo com a participação da comunidade escolar, que fosse significativo, flexível e pudesse contribuir para a transformação da realidade social. O último eixo estabelecido foi a Avaliação, que previa um caráter emancipatório e a garantia da aprendizagem e promoção ou avanço do aluno.

Este processo se encerrou nos meses de outubro e novembro de 1998, quando aconteceu o Congresso Constituinte das Escolas Municipais, antes, porém, houve cinco encontros regionais com a participação dos delegados, representantes dos pais, alunos, professores e funcionários, que foram previamente escolhidos em cada uma das escolas municipais e fizeram a apreciação e votação dos princípios que constituíram o Plano Municipal de Educação. ( Plano Municipal de Educação – Princípios Gerais, 1999)

O processo de organização dos ciclos de formação nas escolas de Caxias do Sul está imbricado com a proposta político-pedagógica de uma administração que buscou efetivar uma Educação Popular, que estivesse fundamentada nos princípios de inclusão, da solidariedade, da ética e da democracia e que acreditasse, ser o ensino organizado por ciclos, uma opção que traduzisse o compromisso com a superação das contradições sociais, por meio de uma educação voltada para as classes populares.

Esta nova organização escolar, que visava a uma nova qualidade de ensino, considerava as várias possibilidades de organização do currículo apontadas na LDB.

Como também a convergência de alguns fatores propícios para sua adoção. Entre eles: os avanços na área social do País no momento, a realidade política que se instalava no Município, somadas às discussões sobre reestruturação curricular e outras formas de organização do currículo realizadas em algumas escolas, durante a CE.

Era um projeto para a escola que buscava o resgate da humanização e também desenvolver um processo educativo que considerasse as diferentes possibilidades de aprender e ensinar de cada um, respeitando os diferentes tempos do desenvolvimento humano em suas diferentes formas; cognitivo, social, afetivo, psicológico e corporal.

De acordo com Miranda (2005,p.2),

A retórica em defesa de reformas na educação, que vai muito além dos documentos oficiais, quer transformar corações e mentes. O âmago das reformas não está nas mudanças objetivas, formais e técnicas das políticas públicas, mas na consolidação de uma racionalidade e deverá orientar a educação de massas no mundo ocidental globalizado. Justifica-se, assim, um grande esforço de “concertación” mediante qual se deve aderir a uma nova concepção de educação. Está em causa, portanto, uma mudança na educação de massas que, se não chega a ser nova em seus fundamentos, aparece aos olhos de muitos como absolutamente inovadora, atual e necessária.

A autora aponta em seu estudo, o objetivo central que os proponentes de uma reorganização escolar em forma de ciclos esperam atingir. O que os documentos oficiais da administração do PT sugeriam era uma Escola para a Cidadania, que pudesse despertar a comunidade escolar para a necessidade de sua participação no processo de construção e escolha de uma política educacional, capaz de ajudá-los na transformação social.

Sendo assim, a proposta da administração foi construir passo a passo esta forma de organização escolar, que aconteceu durante os anos de 1998 e 1999. A primeira etapa foi denominada de sensibilização, quando foram feitos estudos metodológicos e teóricos nas escolas que demonstraram interesse em se apropriar da proposta de reorganizar os tempos e os espaços da escola, por Ciclos de Formação, de acordo com os estudos sobre o desenvolvimento humano. Num segundo momento foi a adoção da organização por ciclos de formação,

considerando os pressupostos da Educação Cidadã que aconteceu via tema Gerador Freireano, através da Metodologia Dialógica<sup>20</sup>.

O processo de adoção dos ciclos nas escolas, aconteceu em três momentos. No primeiro momento a SMED realizava reuniões com pais e professores, apresentando uma abordagem geral da proposta. Após este momento, começava na escola um processo gradual de adoção dos ciclos, iniciando com a aplicação dos princípios da organização da escola ciclada.

Por último, a escola fazia a opção definitiva assumindo o compromisso através de um documento oficial, assinado pela direção e Conselho Escolar endereçado à SMED. Nesta etapa iniciou também a elaboração do regimento, que foi construído juntamente com as escolas que estavam ciclando. Ao final o documento elaborado foi votado e aprovado como regimento único, que orientaria todas as escolas cicladas. Este regimento permaneceu inalterado até o ano de 2007, quando as escolas organizadas por ciclos, retomaram o processo de elaboração e apresentaram um novo documento, contemplando as particularidades de cada uma delas.

A partir do momento da confirmação da opção, a escola recebia o quadro de pessoal necessário, bem como assessoria para que a proposta se efetivasse. Os professores, que eram designados para a escola, desempenhavam as funções de Articulador Pedagógico, Itinerantes, Professor responsável pelo Laboratório de aprendizagem e um professor para a sala de recursos, com as atribuições já mencionadas.

A escola organizava o ensino fundamental em nove anos, que eram divididos em três ciclos, de acordo com as fases de desenvolvimento humano, com algumas exceções que estavam previstas no regimento.

1º. Ciclo – foram agrupados os alunos em turmas de seis, sete e oito anos (ciclo da Infância)

2º. Ciclo – os alunos formaram turmas de nove, dez e onze anos. (ciclo da pré-adolescência)

3º. Ciclo – os alunos foram organizados em turmas de doze, treze e quatorze anos. ( ciclo da adolescência)

---

<sup>20</sup> Metodologia Dialógica, propõe um diálogo permanente entre os saberes da comunidade escolar e um movimento de ação-reflexão-ação, constante no cotidiano escolar. Este tema será aprofundado ao longo do estudo.

Os professores passaram a ser denominados de Professor Referência, aqueles que assumiam uma turma ou um componente curricular. No 1º. e 2º. Ciclos, atuavam o professor referência e os professores de Educação Física e de educação artística. No 3º. Ciclo atuava um professor para cada disciplina.

Na sequência, a partir de encontros de formação com o coletivo escolar, buscavam teorizar sobre a prática e, a partir da ação-reflexão-ação, houve a construção do projeto político-pedagógico, que foi elaborado em consonância com os pressupostos básicos dos eixos do Plano Municipal de Educação, quais são: gestão democrática, princípios de convivência, reestruturação curricular, formação e valorização profissional e avaliação.

Segundo Gadotti (2000, p.37), a construção do projeto político pedagógico pode ser considerada como um importante momento de renovação da escola, pois pressupõe uma ação intencional, com sentido definido, explícito sobre o que se quer mudar, “supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro”. O autor ao analisar o significado da palavra diz que projetar é lançar-se para a frente, antever um futuro diferente do presente. Este processo significa sair de um estado de acomodação e conforto para atravessar um período de instabilidade em busca de uma nova estabilidade, em função da promessa que contém este projeto.

Procedendo a análise do material publicado pela SMED sobre a organização dos ciclos de formação, ficou aparente, a vontade política expressa no plano de governo, de tornar a escola um local de aprendizagem, voltada para as classes populares. Para atingir este objetivo houve investimento na qualificação de professores que atuavam no setor pedagógico da Secretaria, de forma que estivessem alinhados com a proposta e, que num primeiro momento, pudessem encaminhar as discussões durante o processo da CE e também na realização do Congresso Constituinte.

Após a aprovação do Plano Municipal de Educação, esses professores assumiram na SMED, a responsabilidade de oferecer suporte pedagógico para as escolas que optassem pela organização, por ciclos de formação. Estes professores realizavam o acompanhamento do processo de implementação e adoção dos ciclos, junto às escolas e aos encontros, visando a formação permanente dos professores, que passaram a fazer parte da rotina das escolas e, que segundo Gadotti (2000), é um dos eixos norteadores da escola cidadã.

Esta forma de organização deu origem ao Grupo de Assessoria Político - Pedagógico – GAPP-, esse, formado por professores que assessoravam todas as escolas, as quais foram divididas em grupos, de acordo com suas localizações. Dentre estes grupos foi formado o GAPP – 4 - , responsável pelo acompanhamento e assessoria das escolas cicladas. A organização em grupos para a assessoria pedagógica, perdurou até o final do ano de 2004, quando encerrou a gestão da Frente Popular e o Município passou a ser administrado pela coligação liderada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB.

Uma das propostas, para a educação, da administração que assumiu na gestão de 2005-2008, foi a equidade no quadro de pessoal das escolas municipais, com a designação de um coordenador pedagógico, responsável por oferecer o suporte didático e técnico aos professores, em todas as escolas da rede, organizada por série e por ciclos. Esta decisão, entre outras, alterou o cenário da educação no município, assunto que trato no próximo subcapítulo.

## **4.2 - Escola Ciclada Hoje**

Este subcapítulo foi elaborado, a partir das falas dos participantes deste estudo, em que estava muito presente a insatisfação com algumas decisões tomadas pela Administração Municipal, a partir do ano de 2005. Agrupei as falas em seis temas, que foram recorrentes nas declarações.

Conforme a assessoria de imprensa da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, (2008), a coligação que administrou o município, no período de 2005 até 2008, foi denominada de “Caxias Para Todos” e faziam parte dela doze partidos: PMDB, PDT, PTB, PPS, PSC, PV, PHS, PSDB,DEM,PR,PP e PSDC.

De acordo com a Secretária de Educação, o maior compromisso desta gestão foi o acesso, o regresso, a permanência e o sucesso do aluno. Indicadores que foram buscados com a equidade, considerada como condição no trato do que é público e a garantia da igualdade de direitos. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2008)

Sendo assim, no início da gestão em 2005, houve o processo de redistribuição de pessoal, através do Quadro de Professores por Escola - QPE-.

Este procedimento, modificou o cenário das escolas, visto que passaram a contar com os coordenadores pedagógicos. Portanto, a partir de então, todas as escolas, e não somente as escolas cicladas, tiveram em seu quadro um profissional para dar suporte didático e pedagógico aos professores. Além deste professor, também a função do professor de substituição passou a ser considerada como serviço de apoio pedagógico, nas escolas cicladas.

Conforme demonstram as declarações de alguns professores entrevistados, esta medida não repercutiu de forma positiva junto às escolas organizadas por ciclos, uma vez que consideraram esta decisão prejudicial, que não foram designados professores para exercer as funções, consideradas essenciais para o atendimento dos alunos que frequentam escolas com esta organização.

Alguns aspectos foram marcantes nas falas dos entrevistados. Desta forma para aprofundar a discussão, neste capítulo foram relacionadas inicialmente, aquelas que tratam de Políticas Públicas e o investimento da administração, no período de 2005 até 2008.

#### **4.2.1 - Investimento público:**

[...] Então as pessoas não acreditam, não existe uma crença, inclusive política, isso faz com que não se tenha grandes avanços. [...] ( Prof. Ursula CP- Escola Azul )

É do conhecimento da população de Caxias do Sul, que são destinados 25% da receita do Município para a educação. A SMED, segundo relatório de encerramento do ano de 2008, possui o segundo maior orçamento entre as Secretarias, porém, perante os professores integrantes desta investigação, estes números não significam satisfação e investimento aplicado na organização da escola por ciclos, conforme declara a CP da Escola Azul.

[...] Eu acho que a escola organizada por ciclos ainda não tem todo o investimento que é preciso. Se perdeu muito, acho que assim... poderia ter sido mais investido, mas as pessoas não acreditam ainda no ciclo.[...] o ciclo ainda está começando, tem oito, nove anos que foi implantado nas escolas. [...] Ainda ta nascendo [...] (Prof. Ursula CP- Escola Azul )

Em sua fala a CP, reivindica investimentos de ordem política, como a criação de condições objetivas, pela administração, para a manutenção da proposta de organização por ciclos, através da complementação do quadro de professores para

atuarem nos serviços de apoio, a elaboração de um programa de formação continuada para os professores das EC, mas se refere, principalmente, a sustentabilidade política da proposta que não estava acontecendo.

A falta de investimento no campo educacional apontada pela professora, faz com que muitas vezes, a responsabilidade pelas mudanças fique restrita aos professores, quando deveria ser um compromisso dos pais, dos funcionários, dos alunos e dos gestores públicos. Também caberia a administração municipal a elaboração de políticas de manutenção da organização proposta pela escola ciclada, o que de acordo com os participantes deste estudo, não aconteceu.

A professora na continuação de sua fala, aborda um assunto polêmico, na rede municipal deste município: a proposta do Quadro de Pessoal por Escola – QPE, em que o fator considerado para designar os professores para as escolas é o número de alunos, sem, no entanto, considerar outras necessidades pedagógicas e administrativas, determinada pela forma de organização curricular das escolas.

Segundo a CP, o que falta é o investimento em pessoal, para manter no quadro os professores necessários para atender os serviços previstos na EC.

[...] E depois com a perda do quadro de pessoal depois do QPE realizado pela secretaria de educação, agora nesta administração, então ficou mais prejudicado ainda porque não se tem o quadro de pessoal, recursos humanos necessários para se desenvolver realmente a proposta. (Ursula-Prof.CP - Escola Azul )

Manifestando-se de outra forma, mas também apontando a questão do QPE, a CP da Escola Verde, tocou em um dos pontos das discussões, no contexto das escolas cicladas: a equidade entre as escolas, que resultou na diminuição de funções nas escolas organizadas por ciclos.

[...] Houve na mudança de administração, a mudança do docente a questão de quadro de pessoal das escolas, houve uma redução bastante significativa com a questão da equidade utilizada, unificaram tanto a ES como a EC, ficaram com a mesma quantidade de pessoal trabalhando, [...] (Mara - Prof. CP Escola Verde)

Quando incentivados a falar sobre a equidade, a maioria dos professores participantes deste estudo, dizem não ser contrários a igualdade de direitos. Porém chamam a atenção que, no caso, a administração tratou esta questão de forma reducionista, a partir do momento que, respaldada pelo discurso de direitos iguais, diminuiu o quadro de pessoal das EC. Foi retirado do quadro das escolas cicladas o professor Itinerante, que passou a exercer a função de apoio pedagógico e

substituto. Com esta medida alguns professores ficaram excedentes nas suas escolas, o que possibilitou a redistribuição dos professores, para que houvesse em cada escola da rede municipal de ensino, um Coordenador Pedagógico.

Segundo as equipes diretivas, esta decisão foi arbitrária, uma vez que não houve discussão, como também, não foi questionada a posição das escolas sobre o assunto. Os gestores determinaram a medida e, no início do ano letivo de 2005, na apresentação do quadro de professores de cada escola, já foram efetivadas as alterações.

Já na fala da professora de Educação Física e Vice – Diretora da Escola Verde, aparece um indicador preocupante, no que diz respeito as horas trabalhadas nas EC. Por ocasião da efetivação da proposta de organização por ciclos, a carga horária dos professores, foi adequada para que pudessem atender as exigências pedagógicas de tal organização. Os professores dispunham de horas para encontros semanais a fim de elaborarem seu planejamento, ou outras atividades pertinentes ao trabalho docente, situação que no ano de 2005, não estava mais acontecendo. Aprofundi este assunto no capítulo que trata sobre a política de manutenção da escola ciclada.

[...] Foi enxugando, foi enxugando, foi reduzindo, foi aumentando a carga horária de vários professores até o ano passado a gente tinha aqui na escola de manhã três professores fixos de Educação Física e três de tarde, apresentamos o quadro de pessoal e as turmas foi reduzido. Perdeu-se um professor de manhã e um de tarde e juntando, [...] acredito que ficou mais barato para o município colocar alguns professores de hora extra e também mais horas aulas para os outros professores. [...] (Diana - Prof. EF e Vice-diretora Escola Verde)

Como demonstra a fala da professora, não havia mais, na Escola Verde, o mesmo número de professores de educação física do ano anterior. A explicação dada por ela, para esta redução foi a questão financeira, já que entendia que houve de parte, da administração, a intenção de diminuir as despesas através do regime de contratos e aumento de carga horária para os professores efetivos.

Importante esclarecer que a política de contratos, na Prefeitura de Caxias do Sul, é em regime de horas extras, portanto, somente os professores pertencentes à rede de ensino poderão ser chamados para assumir uma vaga. Sendo assim, muitos professores possuem uma matrícula como efetivos e, no outro turno, inscrevem-se para serem contratados. É um regime de trabalho que beneficia financeiramente as

duas partes, já que o professor recebe 50% a mais por hora aula trabalhada e, o município deixa de cumprir com algumas vantagens estatutárias.

Talvez por esta razão a professora afirme que o contratado, tenha um custo menor para a administração. No entanto, esta situação gera um ônus pedagógico e operacional para as escolas em geral, pois o professor, com este regime de trabalho, permanece na escola somente quando tem aulas. Não possui horários para participar da “vida escolar” e compromissos como: as reuniões pedagógicas, entrega de pareceres, reunião com os pais, e outros, desta fora, terão sua participação somente se houver disposição de sua parte e da equipe diretiva, para uma negociação destas horas.

#### **4.2.2 – Assessoria:**

[...] ficamos desmotivadas, a gente gostaria de ter apoio e não tem, mas a gente vai buscando energia pra se carregar e tocar em diante.  
(Prof. Arlete – Diretora - Escola Verde.)

O serviço de assessoria pedagógica, na proposta de origem, era considerado fundamental pela SMED, a fim de que as escolas tivessem um suporte pedagógico, com o qual pudessem contar para auxílio na resolução das dificuldades encontradas no cotidiano escolar e, também, servisse de apoio para as discussões que eram levantadas, principalmente diante da novidade que se constituía a organização curricular por ciclos de formação.

O GAPP- 4, assessoria que atuava diretamente com as escolas organizadas por ciclos, foi o principal serviço utilizado pela administração para a divulgação, esclarecimento, e manutenção da proposta. As assessoras foram responsáveis pela organização e realização das ações, as quais aconteciam nas escolas e que culminaram na adoção dos ciclos, por algumas escolas da rede de ensino do município. Da mesma forma que, após a efetivação da proposta se constituíram no apoio, tanto pedagógico como de gestão para as escolas.

Neste item apresentei, de acordo com as falas dos participantes deste estudo, qual a percepção que se instalou nas escolas organizadas por ciclos, após a posse da administração Caxias para Todos.

Ao assumir a gestão municipal a administração liderada pelo PMDB, reelaborou a estrutura organizacional da SMED. Entre as mudanças houve a

extinção do GAPP – 4, permanecendo um único serviço de assessoria pedagógica para todas as escolas da rede, com a distinção apenas de localização das escolas. Esta foi segundo as CP, uma decisão que interferiu no processo de avanço pedagógico das escolas, pois já não havia uma assessoria de profissionais com formação específica para orientar o trabalho na organização por ciclos.

Na fala a seguir a CP, se reporta para a organização inicial oferecida pela SMED, através da criação do GAPP - 4, que mantinham contato permanente com as escolas. Fazia parte da rotina estabelecida pelo GAPP, encontros quinzenais e quando necessários semanais, para auxiliarem nas dificuldades, fossem pedagógicas ou administrativas. Algumas vezes a presença dos integrantes do GAPP, eram somente visitas para tomarem ciência de como estava se desenrolando o processo.

[...] Então também a gente perdeu, mas eu acho que a falta de assessoria pela mantenedora, mesmo que as escolas acabassem se segurando. A nossa escola tem uma particularidade que a gente acabou indo, investindo, estudando [...] mas a mantenedora não deu assessoria e isso prejudicou. As escolas organizadas por ciclos, todas as escolas da rede, a gente perdeu o contato, então agora a Secretaria está tentando, mas elas não têm como assessorar, porque não tem o conhecimento pra isso, elas não se dedicaram a isso. (Ursula - Prof. CP - Escola Azul )

Os serviços de assessorias aconteciam, mas na opinião das equipes diretivas e das CP, as professoras não possuíam o mesmo preparo e conhecimento para tratar das questões relacionadas com a escola ciclada, como também não conheciam a caminhada de cada uma. Esse fato, algumas vezes, limitava o auxílio que poderiam prestar. Embora demonstrassem interesse sobre as dificuldades apresentadas pela escola, não havia aprofundamento sobre as questões pedagógicas.

Tive a oportunidade de acompanhar ou de presenciar relatos da equipe diretiva da Escola Azul, sobre as “visitas da SMED”. Do que se conclui que, na sua maioria, eram mais fiscalizadoras dos projetos da Secretaria que estavam em andamento na escola, e não com o intuito de acrescentar ou auxiliar nas dificuldades pedagógicas.

Por outro lado, não foi possível verificar qual era a demanda pedagógica, apresentada pelas escolas, quando estas solicitavam a presença da assessoria. No entanto, na Escola Azul, nestes momentos, havia demonstração de não terem, as dificuldades, sido atendidas de forma satisfatória.

Na Escola Verde a percepção da professora de Educação Física e Vice-diretora foi diferente, para ela: “a Prefeitura se esforça muito, tentam se atualizar bastante, estão sempre em busca de soluções, porque temos problemas bem sérios.” Porém, a diretora não demonstrou o mesmo entendimento. Em sua fala indicou a falta de apoio que, às vezes, tem como consequência a falta de motivação do grupo: “tem uma demanda muito grande pra dar conta. Às vezes não conseguimos dar conta como gostaríamos. Aí ficamos desmotivadas, a gente gostaria de ter apoio e não tem, mas a gente vai buscando energia pra se carregar e tocar em diante.”

As palavras da diretora reafirmam o que já havia sido apontado; muitas vezes as mudanças ficam sob responsabilidade apenas dos professores, sem a participação dos gestores e proponentes das alterações. Preocupam-se, apenas, no sentido de gerir os recursos humanos e financeiros necessários para o avanço da proposta em questão, restando para as escolas buscar energias para “se carregar e tocar em diante”, quando o ideal seria que o apoio existisse, cabendo aqui um trocadilho, para “*se carregar de energia e tocar em diante*”.

#### **4.2.3 - Avanços ou retrocessos: como dar continuidade ao ensino em ciclos?**

Neste momento o entendimento que eu tenho é de retrocesso, pode ser que a amanhã eu perceba que isto nos ajudou a amadurecer, a buscar outras alternativas pra resolver o problema. Nada é para sempre, no conflito busca-se alternativas para a superação, mas neste momento eu percebo um retrocesso. (Valesca- Prof. Diretora - Escola Azul.)

A epígrafe explicita o sentimento que se apresentava nas escolas no período da investigação. Diante da falta de comprometimento da administração com a proposta de organização das escolas por ciclos, cada escola buscou alternativas para manter esta concepção, porém na percepção dos participantes houve retrocesso ou estagnação, quando poderia ter havido avanços que contribuiriam para a melhoria da proposta e, em consequência, qualificaria a educação oferecida para as comunidades em que as escolas estão inseridas.

As implicações da situação gerada pela falta de compromisso da gestão para com a proposta da EC, foi manifestada na declaração da CP:

Eu não sei se eu diria retrocesso, eu acho que seria assim uma parada. A escola poderia ter avançado mais, estagnou, não existe o que me preocupa nisso tudo é não dar continuidade. Não se deu continuidade aos estudos por ciclos e alguns retrocessos que talvez eu tenha citado, que eu tenha me reportado é assim ... quando as pessoas estão se apropriando do conhecimento, se apropriando da organização em si, vem alguma coisa que acaba segurando [...] (Ursula - Prof. CP - Escola Azul )

A professora Ursula, manifestou sua preocupação quanto da continuidade do processo, a falta de estudos e a organização da EC. Os fatores apontados estão diretamente relacionados com as políticas educacionais, as quais fazem parte dos programas de governo, que optam por contemplar, ou não, determinadas formas de organização escolar.

Por sua vez a diretora da Escola Verde, fez menção ao fato de que as escolas estão se afastando da proposta inicial de organização por ciclos e, estão fazendo uma proposta intermediária.

[...] Eu acho que a EC no começo dela ela foi muito radical, agora a já gente fez várias modificações, fomos adequando mais a questão real, mas eu acho que a escola por ciclos ela enxerga o aluno com outros olhos. [...] Então eu acho que a nossa escola, acho que outras escolas também por ciclos estão tentando fazer um meio termo. ( Prof. Arlete – Diretora - Escola Verde.)

Porém a sua fala levantou algumas preocupações. Embora não tenha sido suficientemente explicativa sobre a forma de organização da escola, esta alusão para um “meio termo” poderá significar adaptações ou modificações na área pedagógica, administrativa ou, a combinação entre alguns aspectos presentes na escola seriada e os princípios da EC. Se assim fosse, estaríamos diante de outra proposta educacional que, mal entendida, não passaria de mais uma experiência no ensino e que não atenderia as expectativas da comunidade envolvida.

#### **4.2.4 - Política de manutenção da escola ciclada**

[...] agora nós não temos professora itinerante e nós não temos laboratório de aprendizagem e nós não temos o apoio pedagógico.[...] (Mara - Prof. CP Escola Verde)

A gestão Caxias para Todos, que iniciou em 2005, realizou uma reestruturação da educação, onde priorizou a presença de um coordenador pedagógico em cada escola, ação que integrou a proposta de equidade na educação. Por outro lado, não considerou as singularidades de escolas que

possuíam outras formas de organização curricular, desta forma, as escolas cicladas sofreram redução no quadro de funções previstas inicialmente para atender a demanda pedagógica desta organização escolar.

Um aspecto presente nas falas de algumas professoras é a questão dos serviços de apoio previstos para a EC, laboratório de aprendizagem, atendimento especializado em sala de recursos, apoio pedagógico. Quando questionadas sobre a forma que estavam acontecendo os atendimentos dos alunos, apontaram a falta destes profissionais e as consequências para a aprendizagem dos alunos. De acordo com a CP e equipes diretivas, a diminuição do número de professores para desempenhar as funções específicas tem se refletido nas ações desenvolvidas nas EC.

Segundo a fala a seguir, da CP da Escola Verde, um professor passou a acumular as funções que, anteriormente, eram desempenhadas por três profissionais. Esta situação, por si só, demonstra a redução de quantidade e qualidade nos serviços específicos. Por outro lado, a escola para continuar amparando o aluno nas suas dificuldades, acabava encaminhando esse para um serviço que ele não teria necessidade de frequentar, desde que tivesse o atendimento adequado às suas defasagens. Também, nos momentos em que precisava optar entre os serviços, a direção priorizava o atendimento de todos os alunos, em sala de aula, sem condições de manter o olhar individualizado para cada um.

[...] agora nós não temos professora itinerante e nós não temos laboratório de aprendizagem e nós não temos o apoio pedagógico. Porque o apoio pedagógico é o professor substituto, numa escola com 80 professores, tu não consegue ter todos o tempo todo[...] então esse apoio ficou precário. O único atendimento que a gente tem efetivo na escola é a sala de recursos que atende as crianças com necessidades especiais, que tem mais necessidade além desse reforço pedagógico. Então essa sala de recursos está entupida de alunos, porque aqueles que têm só apoio também tem que estar lá sendo atendidos[...] (Mara - Prof. CP Escola Verde)

Outra consequência, apontada pela diretora da Escola Azul, é a impossibilidade de efetivar um planejamento diferenciado, na maioria das vezes, preparado com antecedência e com a participação de mais um professor na sala de aula. Esta proposta diferenciada poderia contribuir para apresentar outras formas de aprendizagem e poderia auxiliar para diminuir as dificuldades encontradas por algum aluno.

Toda a escola organizada por ciclos, no momento de implementação dela a importância que tem de ter os serviços de apoio. Um serviço que a nossa escola num primeiro momento teve, que auxiliou bastante e que hoje a gente perdeu bastante [...] existe uma defasagem de aprendizagem o aluno por “n” motivos e um deles é a falta dos serviços de apoio que é importante. Por que os referenciais fazem lá na sala de aula e não se dá conta mesmo com um planejamento diferenciado, o serviço de apoio poderia estar entrando aí. [...] (Valesca- Prof. Diretora - Escola Azul.)

Além de reafirmar todas as consequências apontadas nas falas anteriores, a CP da Escola Azul, traz à tona, a reprovação, um dos pontos polêmicos da educação por ciclos, e, que causam discussão entre os educadores e a comunidade em geral. A reprovação é um instrumento excludente que está presente nas escolas seriadas e na EC foi superada através de um modelo que propõe a redistribuição do tempo para a aprendizagem do aluno, juntamente com o acompanhamento e assessoramento através dos serviços de apoio que integram a organização por ciclos.

[...] uma outra coisa que eu acho que prejudicou: a perda dos professores itinerantes que seriam o apoio pedagógico hoje, a perda deste profissional prejudicou muito, porque o professor referência de uma escola organizada por ciclos que não prevê uma reprovação esse professor, esse profissional faz a diferença, pra estar auxiliando, ajudando. Acho que isso foi a maior perda que a gente teve, foi nisso. O laboratório de aprendizagem, a gente também perdeu, era o momento que o aluno poderia estar desenvolvendo algumas habilidades, porque ele não teria necessidade de ir para uma sala de recurso, ou vinculação, o laboratório dava conta disso. [...] (Ursula - Prof. CP - Escola Azul )

Diante das afirmações dos professores, é possível afirmar que a EC, está sofrendo uma descaracterização e tem se mantido por força do trabalho realizado por aqueles que acreditam em uma concepção diferente de educação, que pode proporcionar para o aluno experiências positivas de aprendizagem e a construção de conhecimentos necessários para que sejam senhores do seu futuro e das transformações sociais para uma vida melhor.

#### **4.2.5 - Razões para a atual organização da escola ciclada:**

Argumentação financeira.[...](Arlete– Prof. Diretora - Escola Verde.)

De acordo com as falas apresentadas anteriormente, não houve indicação de que a administração no período de 2005 até 2008, tenha demonstrado interesse em manter as escolas organizadas por ciclos, da maneira como foram idealizadas ou então, realizar investimentos para a qualificação desta proposta. Como também,

não foram apresentadas as razões para a falta de iniciativas que pudessem dar continuidade ao processo iniciado. Sendo assim, levantei junto aos professores deste estudo, algumas razões que pudessem justificar a atual configuração da EC.

Quando questionados sobre as razões apresentadas pela administração para a reorganização das funções, no momento em que apresentaram o quadro de pessoal das escolas, para o ano letivo de 2007, a resposta da equipe diretiva da Escola Verde, foi a seguinte:

Argumentação financeira. Que a SMED não conseguiria mais dar conta. A administração que veio com o discurso da equidade, quer dizer de todas as escolas terem a mesma estrutura. Isto eu concordo, mas eu acho que todas deveriam ter o apoio, e não não ter mais, porque na realidade se fala em qualidade, qualidade, só que daí tu retira os profissionais, daí tu baixa a qualidade. Então nesse sentido, os argumentos utilizados foram estes. (Arlete – Prof. Diretora - Escola Verde.)

[...] Então eu avalio que a escola por ciclos tem que fazer uma reavaliação das coisas que são boas, das que não são boas e basicamente a escola por ciclos funciona com toda a estrutura que ela oferece, mesmo que ela seja mais cara. (Diana - Prof. EF e Vice diretora – Escola Verde)

A Vice-diretora, na fala acima foi enfática ao dizer que a EC, precisa de sua estrutura completa para funcionar como deve, mas também propôs uma avaliação dos aspectos positivos e negativos. O que seria muito oportuno, uma vez que, haveria outros indicadores que pudessem ser considerados por ocasião da organização do quadro de professores das escolas e suas demandas pedagógicas. Desta forma, as escolas poderiam prever ações complementares, com o propósito de oferecer amplas possibilidades de aprendizagem e aquisição de conhecimento para seus alunos.

A diretora da Escola Azul, professora Valesca, mesmo sob outra perspectiva, também levantou o aspecto de recursos, uma vez que falou em investimento: [...] vejo assim: a nível de mantenedora, me parece que estão deixando a desejar , à margem, cansados de investir, ou não querem...

A fala da diretora abriu o leque para algumas interpretações. Poderia indicar que a falta de investimento, não apenas financeiro, mas na proposta da EC, como instrumento para transformar pessoas em cidadãos críticos, pudesse não ser de interesse da administração. Ou ainda, que o descrédito na educação, originados pelos seus resultados subjetivos e que demoram algum tempo para serem comprovados, tenham levado ao esgotamento dos investimentos.

No entanto, esta mesma administração deu continuidade a outras ações na área da educação iniciadas na gestão anterior. Ampliou alguns programas, modificou e manteve outros, razão pelas quais se torna ainda mais difícil justificar a falta de compromisso com a manutenção da proposta de ciclos. Talvez uma das explicações fosse a falta de entendimento da proposta, o que é possível descartar, pois estavam na coordenação pedagógica da SMED, alguns professores que participaram diretamente da elaboração da proposta e organização das EC, na gestão anterior.

#### **4.2.6 – Repercussão das mudanças:**

Se garante a promoção do aluno, mas garantir com qualidade [...] (Valesca-Prof.Diretora - Escola Azul.)

As razões apresentadas como justificativa para as decisões administrativas tomadas em relação às EC, acarretaram consequências junto à comunidade escolar. Em alguns momentos se transformaram em objeto de disputa políticas, no entanto, não reverteram em prol da melhoria do quadro que se apresentava na época desta investigação. Foram interpretadas de diferentes maneiras, mas para a maioria a repercussão não foi analisada positivamente.

As consequências sentidas pelas escolas, foi o tema deste item analisada através da percepção dos professores participantes deste estudo.

[...] Ela funciona quando tem itinerante, quando tem laboratório, mesmo que eles não resolvam, mesmo que não seja a salvação da lavoura, que ainda tenha aluno que não consiga aprender mesmo assim, mas que tenha mais, que estudem mais, mais chance de ver os conteúdos, fazer mais trabalho, estar mais em contato com o ambiente escolar.[...] (Diana - Prof. EF e Vice diretora – Escola Verde)

Na fala acima, a professora condiciona o êxito da EC, aos serviços de apoio que disponibiliza para o aluno, vendo estes momentos como uma garantia de mais acesso aos conteúdos e de aumentar o tempo de contato do aluno com a escola. Em sua fala traduz um dos pressupostos da EC, que é oferecer para o aluno um tempo maior para sua aprendizagem com um acompanhamento que possa mediar e facilitar a elaboração dos conteúdos sistematizados.

A CP da mesma escola, analisa as consequências da reestruturação do quadro da EC, sob a perspectiva dos impactos, no processo de aprendizagem do

aluno, que deverá acontecer no decorrer do ano letivo, já que no ano seguinte não contará com o apoio necessário para trabalhar suas dificuldades. De certa forma, coloca o avanço do aluno sob duas hipóteses: terá suas dificuldades acompanhadas e trabalhadas com um apoio específico ou continuará com suas dificuldades, no ano seguinte.

[...] uma das coisas que a gente tinha tranquilidade era de avançar o aluno com certas dificuldades, mas sabendo que o ano seguinte ele teria o apoio especializado da professora itinerante, de um laboratório [...] (Mara - Prof. CP- Escola Verde)

Este aluno seria mais um caso citado pelos contrários a organização por ciclos, com a alegação de que completou o ensino fundamental sem aprender os conceitos básicos das disciplinas. Também é um elemento que desperta no professor as concepções de avaliação e aprendizagem, que foram ainda estabelecidas na sua experiência com o modelo de avaliar para a classificação e da aprendizagem como uma ação estática, que deverá acontecer dentro de um determinado tempo.

Outro elemento apontado foi a qualidade da educação pública que sempre esteve em questão. Quando, não através dos meios de comunicação, é colocada em pauta por governantes em seus planos de governo e tema presente nos debates apresentados. Este aspecto foi levantado pela diretora da Escola Azul, conforme demonstra a fala a seguir.

[...] Se garante a promoção do aluno, mas garantir com qualidade e pra essa qualidade é um dos casos que precisa de um serviço a mais, que seriam os laboratórios de aprendizagem e o professor itinerante [...] (Valesca- Prof.Diretora - Escola Azul.)

Por ocasião da proposição de organização da escola por ciclos em Caxias do Sul, um dos objetivos da proposta era a melhoria da qualidade da educação para as classes populares. Na administração que a sucedeu, embora declarasse no seu plano de governo que o maior desafio da sociedade brasileira é a educação de qualidade, não demonstrou atenção para elementos fundamentais, como a efetivação da EC, sendo, então, a garantia de manter a qualidade de assessoria e a estrutura de pessoal nas escolas, que existia na administração anterior.

Entre outros aspectos que tornam a organização da EC diferente, os serviços de apoio se constituem num dos maiores aliados a este tipo de organização, uma vez, que as promoções dos alunos, são realizadas indicando se o

aluno precisará ou não de um acompanhamento no ano seguinte. Da mesma forma, que muitas das ações que são planejadas nos encontros coletivos, contam com a presença e do apoio na sala de aula em determinados momentos, para a realização de atividades que exigem um atendimento mais individualizado de alguns alunos.

Sendo assim, as alterações propostas pela administração no sentido de promover a equidade entre as escolas, eliminando do quadro o professor itinerante, levou a redução do serviços de apoio, repercutiu de maneira pouco positiva, junto às escolas. Houve a diminuição da sua capacidade de ação junto ao aluno com dificuldades de aprendizagem, fossem estas em maior ou menor grau, o que poderá provocar um efeito cumulativo de defasagens de aprendizagem do aluno de ciclo para ciclo.

#### **4.2.7 – Rotatividade de Professores:**

[...] tem que estar se inserindo na proposta e isso incomoda, desacomoda o professor.[...] (Ursula - Prof. CP - Escola Azul.)

Neste tópico abordei as dificuldades enfrentadas nas EC, quando a complementação do quadro de professores é feita pelo sistema de contrato. Apresentei a fala da CP e de uma integrante da equipe diretiva e também professora de educação física, onde foram enumerados alguns fatores ocasionados pela presença do professor contratado e que interferem na rotina da escola organizada por ciclos, dificultando, às vezes, a continuidade do trabalho coletivo.

Dentre os fatores apontados, na fala da Coordenadora Pedagógica da Escola Azul, há a afirmação de que os professores encontram dificuldades para desenvolver o seu trabalho de acordo com a metodologia proposta na EC. Importante destacar que a maioria dos professores que chegam à escola, são oriundos de escolas seriadas e, talvez por esta razão, a Coordenadora Pedagógica, tenha declarado que há a necessidade da desacomodação do professor diante da proposição de um trabalho coletivo e que exige um comprometimento metodológico do professor.

Há uma rotatividade muito grande, principalmente à tarde, existe esta rotatividade, os professores muita hora extra, os professores não se mantêm no mesmo local, até porque a proposta é diferenciada, o professor que vem pra cá, tem que estar se inserindo na proposta e isso incomoda, desacomoda o professor. A escola organizada por ciclos desacomoda o

professor. O professor está acostumado aquele ritmo de trabalho que ele foi criado, foi educado, então o professor não se apropria, não tem conhecimento e percebe que tem que trabalhar um pouquinho mais. (Ursula - Prof. CP - Escola Azul.)

Já a professora Diana, aponta para a questão das horas que o professor contratado permanece na escola se configurando numa situação que acarreta problemas na organização do tempo e dos espaços na escola, causando tumultos para restabelecer a rotina. Até porque, alguns professores comparecem nas escolas, recebem orientação sobre o trabalho que deverão desenvolver e, às vezes, não retornam. Com isso há uma perda de tempo, pois a escola precisa reorganizar novamente sua rotina, sem a presença deste professor, até que outro seja enviado para compor o quadro. A vice-diretora atribuiu estas dificuldades à falta de comprometimento dos professores com hora extras.

[...] Veio o pessoal de hora extra, dá tudo certo, não dá ,sai, não sai, o comprometimento é diferente. Um tem poucas horas o outro tem mais, isso meio que tumultua um pouco o ambiente [...] (Diana - Prof. EF e Vice – diretora –Escola Verde)

Os fatores apresentados pela professora Diana, foram reforçados pela Coordenadora Pedagógica da mesma escola, que confirma prejuízos advindos da ausência dos professores nos planejamentos individuais e coletivos. Numa escola em que a produção de conhecimento é baseada no trabalho coletivo, não pairam dúvidas sobre as dificuldades.

[...] e isso eu sinto porque na verdade este ano a gente teve já umas três trocas de professores e eu não consegui sentar e planejar com eles e eu acho que isso faz falta tanto pra mim como Coordenação, para saber o andamento, do que o professor está trabalhando, quanto para o próprio professor, [...] Porque a gente também se reúne todas as 6<sup>as</sup>. Feiras, para o planejamento coletivo, aí sim, todos os professores e infelizmente isso não ocorre pela questão do contrato. Porque o professor tem 18 horas corridas, ele vem por exemplo pra duas tardes fechadas, aí não tem como sentar.[...] (Amélia – Prof. CP - Escola Verde )

Numa organização escolar em que a produção de conhecimento é baseada no trabalho coletivo, não pairam dúvidas sobre as dificuldades encontradas para superarem o isolamento deste professor. As consequências, se refletem no próprio trabalho da CP, que não encontra os professores para realizar o planejamento, como também diminui a possibilidade de mediar ações que venham se constituir em trabalho interdisciplinar.

Portanto, a partir do depoimento dos professores, foi possível concluir que a rotatividade dos professores na EC, se dava em virtude da falta de destinação de horas, para que este profissional permaneça na escola nos horários dos planejamentos. Esta alternativa da administração municipal se constituiu em um regime de trabalho que não tem sido positivo para as instituições que recebem o professor contratado. As escolas investem na sua formação, em serviço e, com raras exceções, contará com este professor no ano seguinte, o que as leva a estarem continuamente retomando a construção da proposta, num exercício cansativo e dispendioso de um tempo em que, muitas vezes, os alunos ficam pouco assistidos.

### **4.3 – Repercussão da Adoção dos Ciclos nas escolas investigadas**

Este subcapítulo foi construído com o objetivo de reescrever a caminhada das Escola Azul e da Escola Verde, durante o processo de adoção da organização por ciclos em Caxias do Sul. Como foram dois caminhos trilhados de maneiras diferentes para chegar ao mesmo lugar. O subcapítulo foi dividido em dois subtítulos, em que relatei a trajetória dos ciclos em cada uma das escolas.

No ano de 1998, quando iniciou o processo de gestão do projeto da escola organizada por ciclos, a rede de ensino municipal contava com cento e três escolas e destas, sete começaram os estudos para conhecimento proposta e possível opção. As escolas contextos, deste estudo, estiveram entre as primeiras que aderiram às ações planejadas pela SMED, que aconteceram em três momentos distintos.

Coincidentemente estavam à frente das equipes diretivas, professores simpatizantes ou apoiadores do PT, referendados no cargo pela administração em vigência, uma vez que, somente no final do ano de 1999, as direções das escolas municipais, passaram a ser escolhidas através de eleições diretas.

Este fato gerou entre os professores alguma resistência no início dos estudos, porém mesmo sem o apoio da maioria, a proposta foi apresentada e levada adiante, buscando o convencimento do grupo a partir do conhecimento mais detalhado. Evidentemente, que se deve considerar que, as mudanças na educação, segundo Huberman (1973, p.17) resultam de uma decisão de princípio, tomada por

uma autoridade do governo, que decide adotar uma idéia nova e toma providências para que seja executada.

A declaração feita pela diretora da Escola Verde, professora Arlete, por ocasião da entrevista que realizei para este estudo, revela uma situação de decisão unilateral, em uma das escolas da rede municipal, onde estavam realizando os estudos para fazerem a opção entre permanecer organizada por séries ou implantar a organização por ciclos: [...] Eu não tinha trabalhado na prática ainda na escola ciclada e na escola que eu trabalhava ela fez todo o processo e optou por não ciclar.

Esta declaração despertou meu interesse, já que, como professora pertencente da rede de ensino, havia tomado conhecimento de algumas escolas que iniciaram o processo, mas que não concretizaram a alteração de uma organização para outra, ou então, onde as direções decidiam adotar os ciclos, sem que houvesse a aprovação da maioria dos professores, ou um debate mais aprofundado.

Retomei então a questão, perguntando se a professora lembrava qual havia sido a justificativa para esta decisão:

Lembro, lembro. Na realidade o que aconteceu foi o seguinte: a diretora da escola já tinha oficializado que nós íamos ciclar perante SMED, sem no entanto ter comunicado nenhum dos professores da escola. Quando o grupo de professores ficou sabendo disso, todos se revoltaram e disseram que não iam ciclar, sem ser consultados. Foi bem uma questão neste sentido, de não ter participado da decisão de ciclar, de ter sido uma imposição. Uma combinação da diretora da época, com a Secretaria. E ela acabou não ciclando, até hoje é uma escola seriada. (Arlete - Prof. Diretora - Escola Verde)

Hubermann(1973), também classifica as mudanças em tipos e graus de transformação e coloca que na educação as mudanças podem ser de ordem material, mudanças conceituais e as transformações nas relações interpessoais, que pode ser considerada como subdivisão das mudanças conceituais.

Neste caso específico, segundo a definição de Huberman (1973), trata-se de uma mudança conceitual que implica um tipo diferente de comportamento humano. Este obriga a modificar as atitudes fundamentais ou as competências, com influência direta sobre as relações sociais e que necessita da aceitação coletiva, o que quer dizer mudanças nas práticas, nas atitudes ou nos valores, e estas mudanças são geralmente mais difíceis de adotar.

Na tentativa de reescrever o processo das mudanças de organização vivenciadas no contexto de investigação, busquei nos registros e documentos elaborados pela escola informações que complementassem este estudo. Sendo

assim, optei por denominar o subcapítulo seguinte utilizando a palavra “Notações”, no sentido de: “efeito ou modo de notar”. Notar de acordo com o minidicionário Aurélio (1977,p.334) significa: 1. Pôr sinal, nota, em. 2. Tomar nota de, 3. Reparar em.

Foi exatamente fixando a atenção, reparando nas atas das reuniões pedagógicas realizadas nas escolas, que elaborei este texto. Examinei, li e tomei notas das informações colhidas para organizar o subcapítulo seguinte.

#### **4.3.1 - Processo de Adesão da Escola Azul Aos Ciclos**

##### **Notações a partir dos registros nas Atas de reuniões pedagógicas.**

A elaboração deste subcapítulo foi realizada com a apresentação e análise de trechos pinçados de algumas atas de reuniões realizadas na Escola Azul, e que tornaram possível reconstruir a caminhada da escola durante o processo de decisão e adesão da proposta de organização escolar por ciclos de formação.

A escola iniciou seu percurso rumo a uma proposição diferente da organização seriada em 1996, ano de sua inauguração. No livro de atas de número 01/1996 - ARP no. 01 está registrada a primeira reunião pedagógica da escola, realizada no dia vinte e nove de fevereiro de 1996. A fala de abertura da reunião, feita pela diretora, manifesta o sonho de construir uma escola que nascia da expectativa de uma comunidade e também da construção de uma educação mais próxima das camadas populares.

[...] nosso sonho enquanto coordenação, sonho de melhorar a aprendizagem dos alunos, mas acima de tudo, que a vida escolar da criança lhe traga alguma nova alegria de viver e que ela possa sentir o sabor de saber mais, [...] ( Diretora da Escola - ARP – 1/96, no.1)

Diante deste desafio, o grupo de docentes iniciou a construção da proposta pedagógica da escola, baseando-se na metodologia do planejamento participativo, tendo como referencial Gandin e Cruz (1995). Percebe-se nos registros das reuniões, que o processo de construção desta proposta foi coletivo e que houve muito empenho do corpo docente com participação ativa da coordenação da equipe diretiva, também há indicadores que apontam para o surgimento de uma nova

proposta de organização escolar, principalmente no que se refere às questões pedagógicas e curriculares, diferentes da escola até então conhecida.

No dia vinte e três de março de 1996, os professores tiveram o primeiro contato, através da explanação feita pela diretora da escola, sobre a metodologia do planejamento participativo, apresentando uma síntese dos passos deste planejamento. Após da elaboração dos marcos operativos, foram identificadas as áreas temáticas, que segundo as autoras, são sonhos, ideais teóricos.

Para a Vice – diretora, professora Silvana, este momento significava:

[...] iniciar o caminho para construir uma educação que vise a dignidade humana e que esta educação seja a base para a formação de novas consciências e para a transformação social.

[...] vejo este espaço físico, como um espaço que oferece muitas possibilidades de realizar novas experiências integradas rumo a uma educação transformadora. (- ARP – 1/96, no.1)

A fala da professora demonstrava que estava alinhada com a teoria que fundamentava a proposta e as concepções de uma escola voltada para a classe dos trabalhadores, objetivo final e implícito da equipe diretiva em consonância com a proposta da administração municipal, de uma escola com cidadania, com vistas à transformação social.

Os registros destacavam também a teoria que iria direcionar a prática na escola. Na reunião realizada no mês de abril a diretora da escola salienta que: “o papel da escola na linha da transformação social é a produção do conhecimento, por isso é importante que a escola defina bem qual é a teoria que sustenta a prática educativa.” - (ARP – 07/96, no.1) Neste caso, a opção recaiu pela organização da escola com base na metodologia do planejamento coletivo.

Para Gadotti (2000, p.13), não existe um modelo único para o sucesso na ação educativa, o caminho que é válido para alguns contextos, pode não ser para outros, e, por isso, é preciso incentivar a experimentação pedagógica e, principalmente, ter uma mentalidade aberta para inovações na educação.

O autor afirma também, que a concepção teórica e as práticas desenvolvidas a partir do conceito de Escola Cidadã, inspirado na educação popular de Paulo Freire, podem se constituir numa alternativa para uma educação “superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão de conhecimentos.”

Compartilho com o autor, a idéia de que Paulo Freire defende, em sua obra, a tese da liberdade/libertação; liberdade como ponto central da educação e libertação como sua finalidade em direção da transformação radical da realidade, buscando melhorá-la e torná-la mais humana, situando-se com este objetivo numa visão utópica da sociedade e do papel da educação.

Analisando a ata referida anteriormente, compreendi que, além da preocupação de fundamentar teoricamente a prática da escola, houve um direcionamento para a organização dos registros dos procedimentos metodológicos que seriam utilizados, sendo que, o grupo de professores considerava este aspecto um ponto importante sob a perspectiva de registro da memória histórica.

Manifestavam nas falas registradas, a importância da clareza e fidedignidade para a elaboração dos apontamentos, como também apontavam para a importância e significado dos conteúdos, que são entendidos de forma mais ampla do que somente um instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos,

[...] registrar o conteúdo puro e simples não dá sentido, mas devemos saber para que serve e onde na vida futura é aplicado. Por isso deve considerar o registro como fonte de pesquisa, para investigação do desenvolvimento de cada um em cada área já vivenciada e também lugar onde todos possam buscar informações sobre a criança e ação trabalhada.  
(- ARP – 07/96, no.1)

Conforme Sacristán e Gómez (1998), o currículo quando visto sob uma perspectiva processual tem a ver com uma visão sobre as relações escola-sociedade, já que, participam deste processo muitas ações externas e outras inerentes às escolas. Algumas possuem caráter pedagógicos e outras não e, depende também das práticas e transformações que será submetido, como também, revelará que potencialidade possui para fazer com que professores ensinem de diferentes formas para que os alunos possam aprender quaisquer que sejam os conteúdos propostos.

Foi explicitado na ata da reunião, que a proposta pedagógica da escola não previa a atribuição de notas, a forma de avaliação da aprendizagem do aluno seria feita através de pareceres descritivos. Os professores estabeleceram alguns tópicos que deveriam constar nos pareceres e também verbalizaram a necessidade de cuidados para não burocratizá-los.

[...] Com a relação a nota, foi colocado sobre o cuidado para não burocratizar o parecer descritivo, mas registrar o processo de crescimento da criança e o porque das dificuldades, isto é, levantar as necessidades de cada um, para vislumbrar o caminho a ser percorrido. Todo o registro tem uma resposta diferente, em vista, daquilo que pode acontecer, das condições, das possibilidades do momento. A avaliação deve acontecer de forma a auxiliar na aprendizagem e tornar a aprendizagem significativa e não em vistas a promoção. [...] (ARP- 07/96, no. 01).

No entanto, em suas falas, notei que estavam um pouco confusos com a questão nota e pareceres, porém, existia a clareza quanto à proposta de que a avaliação seria diagnóstica, possibilitando o acompanhamento do processo de desenvolvimento de cada aluno e a (re) organização de ações que poderiam contribuir para a melhoria da aprendizagem. Também ficou aparente a incorporação de algumas palavras utilizadas na organização escolar por ciclos, utilizavam a expressão “promoção” para indicar que o aluno iria frequentar a série seguinte.

Foi possível concluir pelo descrito na ata, que houve um cuidado no sentido de estabelecer, com os professores, o que deveriam observar para constar no parecer de cada aluno, como também, foi apontado para que a avaliação fosse utilizada como um instrumento de auxílio para a aprendizagem, não com vistas a promoção do aluno.

Com relação à Educação Física, a primeira anotação que encontrei foi realizada no dia sete de maio de 1996, onde registrava o início da construção do marco operativo da disciplina. Deste dia até a reunião realizada dia vinte e um de maio, o grupo de professores trabalhou na construção do plano setorial ou plano de sala de aula, assim como na definição de cada turma. Cada setor ficou incumbido de elaborar o seu Marco Operativo, Diagnóstico e Programação.

Neste mesmo encontro esteve presente, na escola, o grupo de assessoria<sup>21</sup> da SMEC<sup>22</sup>, com o objetivo de realizarem um trabalho de orientação pedagógica referentes às novas rotinas da escola, em virtude de sua organização diferenciada da escola seriada, além disso, apresentaram sugestões de atividades para serem trabalhadas com os diferentes níveis escolares. (ARP- 09/96, no. 01)

Na reunião seguinte, realizada no dia vinte e oito de maio, o grupo de professores e equipe diretiva reuniu-se com o professor Danilo Gandin, que

---

<sup>21</sup> Segundo informações da Secretária de Educação, em exercício no período de 2000 até 2003, a partir do ano de 1997, a assessoria pedagógica da SMED foi organizada por GAPPS- Grupos de Assessoria Político-pedagógica, com o objetivo de acompanhar, compreender e intervir quando necessário, junto às escolas, levando em consideração a realidade local.

<sup>22</sup> Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Esta nomenclatura foi alterada em 1997, quando passou a ser Secretaria Municipal da Educação.

prestavam assessoria para a SMEC, com vistas a reorganização do sistema escolar. Este encontro teve o objetivo de elaborar, juntamente com os professores, um suporte teórico para a construção do Plano Global e esclarecer as dúvidas sobre o planejamento participativo. (ARP- 10/96, no. 01)

O registro encontrado, demonstra o interesse da administração municipal em divulgar a proposição de organização escolar diferente do modelo seriado. Verificou-se através do investimento na contratação de profissionais que pudessem dirimir, assessorar e levar ao conhecimento dos segmentos envolvidos os pressupostos teóricos, necessários para o início do processo de organização de uma proposta baseada na metodologia do planejamento participativo.

Também nesta reunião os professores avaliaram o conselho de classe, que foi realizado de forma participativa, juntamente com os alunos e sob a perspectiva de apontar indicadores para a melhoria do processo de aprendizagem e ensino.

Na proposta participativa para os conselhos de classe, também identifiquei que a escola já sinalizava com ações para uma aproximação da organização por ciclos de formação, posteriormente efetivada. O conselho participativo propõe a participação dos alunos, dos pais ou dos responsáveis, dos professores, da direção, da coordenação pedagógica, dos funcionários da limpeza e das merendeiras. O objetivo é que todos os segmentos trabalhem para que o aluno tenha sucesso na aprendizagem.

Na reunião do dia dezoito de junho, a direção menciona o grupo de estudos, cuja participação era opcional e acontecia fora do horário de trabalho, dos professores. O objetivo era refletir sobre o trabalho na escola e a apropriação da teoria sobre a metodologia utilizada na escola. Ainda foi solicitado que os professores iniciassem o levantamento das áreas temáticas e dos indicadores teóricos, além da definição das rotinas e normas da escola. (ARP- 13/96, no. 01)

A organização dos grupos de estudo, vai ao encontro das idéias de Vasconcellos (2007, p. 121), quando se refere ao desafio da reflexão, afirmando que refletir é:

[...] captar o leque mais amplo possível de condicionantes e não apenas um pequeno feixe, (abordagem redutora: toma-se decisão particular como se fosse universal). Ao fazer isto, o professor vai se autolocalizar, ver que participa do problema.

Considerarei que a direção da escola, optou por uma forma de organização, no caso o grupo de estudos, que contribuísse para ampliar a visão dos envolvidos no processo de mudanças que estava se instalando na escola. No entanto, é importante refletir sobre os fatores que levariam cada um dos professores a juntar-se ao grupo de estudos, uma vez que seria realizado fora do horário de trabalho.

Para complementar esta reflexão, busquei auxílio em Vasconcellos(2007), que ao se referir sobre a necessidade espaço para discussões coletivas e contínua sobre a prática, aponta que é necessário o gerenciamento administrativo no sentido de estabelecer com antecedência uma ampla negociação, para que todos possam se programar. Nos registros não foi mencionado se houve ou de que forma aconteceram as negociações, entre a equipe diretiva e os professores.

De acordo com os registros, até o final do ano de 1997, os encontros dos grupos de estudos tiveram continuidade e o acontecimento de maior destaque, foi a apresentação do marco operativo, no dia vinte de abril pelo professor de educação física, o qual já continha algumas alterações e a apresentação foi com o objetivo de socializar, com o grupo de professores, e finalizar a elaboração. ( ARP- 06/97, no. 01)

Como na ata da reunião, não foi registrado o conteúdo do marco operativo da Educação Física, apresentei a seguir alguns trechos deste marco, transcritos por Chiaradia e Bonan (1997, p.125-126):

Apesar da agitação do mundo em que vivemos, devemos levar o aluno a ter consciência da importância de estar de bem consigo mesmo, com o próximo e com o mundo. Neste sentido, a disciplina de Educação Física , procura auxiliar na formação de um homem livre, participativo e crítico, através do cultivo de valores básicos como o respeito, a honestidade, a cooperação. Cremos, ainda, no desenvolvimento: do conhecimento de si próprio e dos outros; do respeito às regras e normas em geral; da sociabilidade; do espírito de equipe; da responsabilidade; da participação; da iniciativa; da autoconfiança; da justiça; dos hábitos de higiene e saúde. Acreditamos, também, que, além do conhecimento básico, a Educação Física procura através, de brincadeiras, de dança, de dramatizações, de atividades esportivas e recreativas, de jogos sociais, de experiências vivenciadas e de reflexão de tudo o que acontece, da integração das pessoas, independente da classe social a que pertencem, propiciam, assim, o aumento do círculo de amizade, evitando a discriminação, destacando a autonomia e os limites do convívio social e humano.

Embora num primeiro momento a proposta da disciplina de Educação Física, pareça bastante ampla, de acordo com Gandin e Carrilho (1995), o marco operativo indica a direção que se pretende seguir, o que se busca e qual será a contribuição da disciplina para o crescimento dos alunos e a construção da sociedade.

O texto colocou em evidência, a presença de indicadores de uma abordagem pedagógica que valoriza as regras, os valores de uma sociedade igualitária através da reflexão, o que vai ao encontro da afirmação, já mencionada de Gadotti (2000), de que a educação popular busca mais a transformação social do que a transmissão de conhecimentos.

Fundamentei esta posição, a partir do artigo elaborado por Miranda (2005,p. 642-643), que sintetiza da seguinte maneira, os princípios que orientam a escola organizada por ciclos:

O importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais.

Quanto aos conteúdos específicos da Educação Física, foram relacionados aqueles sugeridos por alguns autores,<sup>23</sup> que, embora pertencentes a vertentes diferentes, preconizam atividades que envolvem as categorias de movimentos, incluindo a faixa etária que no momento era atendida pela escola; crianças de 5 até 7 anos. Porém não encontrei referência quanto à metodologia que seria utilizada, no entanto, o professor deu mostras, que teria uma prática que se aproximava da metodologia crítico-superadora, defendida pelo Coletivo de Autores (1992) e Crítico-transformadora proposta por Kunz (1996).

Importante ressaltar, que na bibliografia utilizada neste estudo, a obra do Coletivo de Autores, pode ser considerada pioneira, no sentido de sugerir um programa para a Educação Física, apontando conteúdos possíveis para serem desenvolvidos no ensino fundamental e médio, relacionando-os com a escola organizada por ciclos.

Os autores utilizaram como referência a rede de ensino de Pernambuco, que tinha como proposta curricular os Ciclos de Escolarização Básica, no período de 1987 até 1990, no governo de Miguel Arraes e que possuía nos pressupostos influencia do projeto do ciclo básico de São Paulo, modelo que acabou disseminando a reorganização escolar no País, originando as primeiras propostas de organização em ciclos e, por extensão em Caxias do Sul.

---

<sup>23</sup> Coletivo de Autores (1992), Kunz (1996), Krebs (2000).

No decorrer do ano 1998, conforme as atas, foram realizados estudos sobre os eixos temáticos: Formação e Valorização Profissional, Avaliação, Reestruturação Curricular, Gestão Democrática e Princípios de Convivência. Estes estudos deram continuidade aos debates, uma vez que o grupo já havia feito alguns encaminhamentos sobre este assunto no ano anterior.

Vale destacar que, na reunião do dia dezesseis de abril de 1998, a diretora orientou os professores sobre a elaboração dos pareceres, os quais deveriam contemplar as áreas temáticas. Seu conteúdo descreveria o que foi constatado em relação ao aluno, envolvendo as áreas de conhecimento trabalhadas e respondendo quais as facilidades ou dificuldades o aluno apresentava em relação às áreas temáticas ou indicadores estabelecidos. (ARP 10/98, no. 1)

As orientações, da diretora, levaram a conclusão de que uma das metas do processo de planejamento participativo na escola, era buscar uma elaboração de parecer descritivo, porém que esse, não fosse um momento isolado, dentro do contexto escolar, e, sim, estar vinculado ao ideal que fora estabelecido coletivamente.

As orientações da diretora são respaldadas por Vasconcellos (2006), quando o autor afirma que não basta mudar simplesmente a avaliação, substituindo a nota pelo parecer descrito. Esta mudança depende de alterações na própria avaliação; na sua forma, no seu conteúdo e na sua intencionalidade, além das relações estabelecidas com prática pedagógica como um todo, com a instituição escolar e com o sistema educacional e social. Quando o autor se refere especificamente aos pareceres alerta para o fato de que a intenção não pode continuar sendo de constatar e classificar.

O processo, conforme relatavam as atas, estava transcorrendo sem muitos problemas. No entanto, no encontro do dia primeiro de junho de 1998, veio à tona o conflito que os professores enfrentavam para assumirem o compromisso com uma proposta diferente de ensino. (ARP 16/98, no. 1)

Embora não estivesse explicitado nas atas, constatei através dos registros dos presentes, que no ano, 1998, o grupo era maior, o que parece ter contribuído para aumentar as dificuldades, principalmente na questão da constituição de um sentido de grupo que colaborasse com a organização da escola, conforme o registro da fala da professora Valesca:

[...] salienta que não está havendo um sentimento de grupo, quanto ao assumir o trabalho no recreio, nos dias de chuva, ou mesmo para auxiliar quando alguém está com dificuldades. O que está faltando é o comprometimento do grupo com o coletivo, iniciativa e uso da autonomia e disponibilidade. O que tem surgido é uma certa resistência em assumir a escola como sua, os alunos como alunos de todos. Há também uma falta de comunicação entre as partes. (ARP 16/98, no. 1)

De acordo com Gadotti (2000, p.37), o projeto político pedagógico de uma escola com perspectivas de uma educação cidadã, pressupõe uma gestão democrática que implica responsabilidade, tendo em vista este projeto ter sido assumido pela comunidade e usuários das escolas, ou seja, alunos, pais, além de professores e funcionários.

Sendo assim, a professora Valesca, estava cobrando de seus colegas, o cumprimento dos pressupostos em que, conforme Gadotti (2003), está ancorada a educação cidadã e o PPP, de uma escola regida pelo princípio da gestão democrática. A falta de comprometimento apontada na fala, era um fator que poderia se constituir em um elemento que dificultaria o bom andamento do projeto.

Paulo Freire (2001), ao referir-se às implicações da situação educativa, aponta o aspecto de diretividade da educação que impossibilita a prática educativa de ser neutra, colocando o professor no papel de sujeito participante, que opta e decide diante de situações de escolhas.

Desta forma, é importante considerar a posição de cada professor diante da proposta da escola; cada um poderia optar por permanecer ou não. No entanto, também deve ser destacado que o processo de preparação para a organização em ciclos se encontrava na fase inicial, os professores recém haviam concluído a etapa de construção do planejamento participativo e estavam diante da necessidade de uma mudança da concepção de educação.

As falas que se seguiram no decorrer da reunião dão mostras do grau de tensão, pelo qual passavam os professores, tendo como fator preponderante as escolhas as quais teriam de fazer e o desconhecido, que se apresentava como novo, em suas práticas educativas.

Durante a reunião, a professora Mirela se pronuncia questionando sobre os conteúdos que seriam desenvolvidos e, dá mostras de que não intuiu que o processo para a organização dos conteúdos, nesta escola seria diferente, os quais seriam apontados pela comunidade escolar e, não somente pelos livros ou documentos oficiais.

Espero que haja um “conteúdo mínimo” no município, para ter o parâmetro para se trabalhar, uma vez que tanto no referencial do município e nos PCNs, são abertos. Neste sentido a Diretora diz que a proposta da escola, através dos indicadores, mostra o caminho, e o que falta é o indicador de sala de aula. (ARP 16/98, no. 1)

Em sua fala a professora demonstra que, embora esteja diante das mudanças, ainda não atingiu um grau de autonomia o qual venha possibilitar a organização do seu trabalho, sem que lhe seja apontado o conteúdo que deverá ser priorizado. Também ficou aparente que a direção já havia apontado alguns caminhos, nas orientações para a elaboração do planejamento participativo e na construção dos marcos operativos. O que levou a concluir que a professora ainda não havia percebido as alterações das condições oferecidas, a partir de então, o que facilitaria para desenvolver o seu trabalho.

Sobre este tema, Vasconcellos (1996), aponta alguns equívocos observados nas tentativas de mudanças, dentre outros, cita o dogma do cumprimento do programa a qualquer custo, sendo muitas vezes, considerado, pelos professores, mais importante vencê-lo do que garantir a aprendizagem dos alunos. O autor ressalta também a importância de superar as eventuais contradições entre o desejado e o praticado, já que estão diante do desejo de seguir uma nova teoria, mas ainda estão marcados pela teoria-prática aplicada anteriormente.

Quando argumentavam sobre os conteúdos, os professores comprovavam o quanto, os aspectos relacionados às práticas anteriores, são marcantes e podem gerar conflitos diante das mudanças, como também levar a perda dos referenciais que, até então, davam sustentação às práticas educativas. Pois, esses, insistiam na relação de conteúdos, dizendo que sem essa sentiam-se sem norte.

Pertinente a esta questão, Vasconcellos (1996), entende também, que as mudanças não acontecem de uma só vez, há necessidade da compreensão de que o processo de mudança, muitas vezes, é mesclado com as práticas novas e as antigas. Compartilho das idéias do autor e considero a necessidade de uma fase de transição, onde a busca de conteúdos significativos, que atendam as necessidades dos alunos e que possam ser articulados interdisciplinarmente, ainda será guiada pelos antigos conteúdos pré estabelecidos.

Algumas falas evidenciavam posições conflitantes entre a teoria e a prática, ou melhor dizendo, entre os que propõem e aqueles que executam a proposta. Para a professora Mariana:

[...] muitas pessoas teorizam sobre educação sem nunca ter entrado em sala de aula e trabalhado com aluno e, portanto, sem ter a idéia de como essas teorias são postas em prática, ou seja, a mediação entre o pensar e o agir.

A professora Mariana, verbalizou a queixa dos professores, sintetizando de maneira simples o pensamento de muitos; geralmente quem propõe as mudanças, não está nas salas de aula e, também, não discute sobre as propostas com aqueles que estão nas escolas.

Porém, a situação ocorrida em Caxias do Sul se caracterizou pela oportunidade de debate. Antes da etapa de apresentação da EC nas escolas, houve a Constituinte Escolar, onde foram discutidos e levantados, com a comunidade, eixos para nortear a educação do Município. Com a chegada da proposta de organização por ciclos, também foi elaborado um cronograma com ações para serem desenvolvidas nas escolas que tivessem interesse em conhecer a proposta para, posteriormente, manifestarem sua posição.

Segundo Sacristán (1999, p.41), “o conflito existente entre o profissionalismo autônomo, a liberdade de cátedra e o respeito à livre consciência, por um lado, e, por outro, o acatamento dos currículos estabelecidos ou o pôr-se ao serviço do projeto de outro (seja o Estado, o patrão, os pais ou o grupo colegiado de professores), não é fácil de resolver”.

Contrapondo-se a posição da professora Mariana, a professora Salete colocou a necessidade de se teorizar sobre a prática, sobre que estava acontecendo na escola. Diante da situação conflituosa, a diretora chama a atenção para que:

[...] seja considerada não só a realidade da nossa escola, mas de considerar as dificuldades para avançarmos. [...] a mediação entre o novo pensar e a proposta tradicional que está nos angustiando. [...] coloca sobre a importância de se acreditar no que estamos fazendo e pelas opções que estamos tomando. Falou também da importância do professor assumir sua autonomia e do que isso contribui para o crescimento pessoal [...] (ARP 17/98 – 1)

Para Vasconcellos (1996), o espaço de reflexão crítica, coletiva e constante é fundamental para um trabalho que almeja ser transformador, da mesma forma que afirma ser difícil reestabelecer a práxis, porque existem as marcas deixadas pela alienação, acomodação e heteronomia.

A direção, neste momento, solicitava para que os professores refletissem sobre os avanços e as dificuldades encontradas pela escola, lançando, desta forma,

elementos para a reflexão coletiva, sobre o processo de construção de uma outra organização escolar, diferente da que estava acontecendo na escola.

Muito oportuno também nos argumentos da diretora, ao verbalizar para o grupo a sensação de angústia diante da necessidade de mediar o novo com o antigo. Segundo Freire (2001), a mudança e a estabilidade de uma estrutura (social) implica presença do humano, que, por sua vez, dividem-se em dois grupos: aqueles que desejam e os que não desejam. Quando a mudança só é possível através da alteração gradual das partes, ao mudar uma dessas estruturas, surgem também as respostas a esta mudança, que são de caráter estrutural ou ideológico.

Considerando o processo, pelo qual, estava passando a escola, e de acordo com o apresentado pelos autores, conclui-se que as mudanças que estavam ocorrendo e, a instabilidade das alterações, geraram conflitos e tensões, uma vez que existia a necessidade da apropriação e acomodação de uma nova proposta, a qual acontecia gradualmente e estava sofrendo influências de ordem pessoal e ideológicas.

A reunião pedagógica do dia dezoito de junho de 1998, ata número 20/98, foi sugerida a leitura do Cap. 3 do livro *A pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, com o objetivo de compreender melhor a relação dialógica e a questão do tema gerador. (ARP 20/98 – 1) Estes dois elementos integram os pressupostos da metodologia da escola. A relação dialógica é o que está presente num processo, também, dialógico investigativo e caracteriza a Metodologia Dialógica. Já a organização do currículo, se dá através dos temas geradores, que por sua vez, constituem a rede temática

Marco importante no processo de alteração da organização curricular da escola, tem efeito na reunião do dia três de março de 1999, quando aconteceu a primeira reunião de professores por ciclos e foram destacadas três questões para serem respondidas no planejamento: “O que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? O que faremos concretamente para diminuir a distância?” (ARP 06/99 – 1)

Além destes aspectos foi recomendado, ao grupo de professores, que considerassem as informações registradas na análise diagnóstica de cada turma, realizada no ano anterior, como também buscassem subsídios no conteúdo do curso de Reestruturação Curricular realizado pela SMED. Este curso teve o objetivo de oferecer suporte teórico sobre o tema para todos os professores da rede municipal e aconteceu no horário de trabalho.

Na reunião pedagógica do dia onze de março de 1999, foram definidos dois momentos importantes no processo de instalação da EC; um de parte dos administradores, que garantiu a estrutura de pessoal, e o outro na escola, começando a estruturação da pesquisa sócio-antropológica. A chegada de professora itinerante, marcava o início das ações da SMED para prover o quadro da escola com os profissionais previstos no projeto. A escola, por sua vez, decidia de que maneira procederiam a coleta dos temas geradores que forneceriam elementos para a organização dos conteúdos das disciplinas, após a construção da RT. Essas duas iniciativas caracterizavam a efetivação do projeto de organização por ciclos.

Porém, o registro da reunião pedagógica do dia oito de abril de 1999, traduzia a ansiedade e incerteza que acompanhava o grupo de professores, diante do desconhecido. Especificamente no turno da manhã, houve a solicitação para que o início da escola organizada por ciclos fosse adiado. Transcrevi abaixo as razões apresentadas para esta solicitação:

[...] Tendo em vista a necessidade dos professores terem: maiores esclarecimentos, conhecimento prévio da efetivação da escola ciclada, maior segurança para a execução dos trabalhos dentro desta nova realidade, o grupo solicitou que “se fizesse uma parada” no andamento dos trabalhos, pois estão surgindo problemas disciplinares com alunos e outras dificuldades que precisam ser sanadas com urgência [...] O grupo sugere que antes de se implantar a reestruturação curricular via tema gerador Freireano e escola ciclada se aprofunde os estudos teóricos a respeito. [...] (ARP 12/99 – 1)

Analisei esta situação sob a perspectiva da postura do professor, diante dos problemas da educação, discussão feita por Vasconcellos (1996) e apresentada sob duas possibilidades: uma delas seria justificar para não mudar e a outra compreender para transformar. Na primeira, o apontamento das dificuldades gera as justificativas, podendo inclusive tornar-se numa forma velada de resistência, com uma discussão prolongada sobre os problemas, mas sem enfrentá-los, o que o autor caracteriza como “eterno imobilismo”. Já na segunda, o professor procura identificar os problemas para poder fazer frente a estes e transformar com “mais clareza e firmeza a prática”.

Senti, na fala dos professores, a insegurança do coletivo diante de uma situação em que deveriam optar definitivamente por uma organização curricular e estrutural, diferente daquela que até então haviam desempenhado suas funções. De acordo com Freire (2001), toda a situação educativa implica uma prática educacional

que não é neutra, coloca o professor no papel de sujeito participante, o qual opta e decide diante de situações de escolhas.

Na reunião realizada no dia quinze de abril de 1999, no turno da manhã, quando a diretora Suzete<sup>24</sup>, afirmou, que:

[...] na escola se tem problemas e dificuldades como qualquer outro estabelecimento, porém a postura de contemplar os avanços, e não ressaltar o negativo, pois isso cria um pensamento e consciência que afasta dos objetivos.

A fala da diretora tinha o intuito de reverter a solicitação feita pelos professores, no intuito, de parar com o processo de organização da EC. Era portadora de incentivo e ao mesmo tempo servia de alerta para aqueles professores que possuíam o olhar crítico somente para os aspectos negativos. Chamou a atenção para os avanços da escola na construção da EC, além de reafirmar a filosofia da escola de manter um olhar positivo e ressaltar as suas realizações.

Nesta mesma reunião os docentes levantaram a necessidade de solicitar a complementação do quadro de pessoal com mais um professor substituto e um articulador pedagógico. (ARP 13/99 – 1)

A atitude dos professores, pôde ser julgada como de resistência à continuidade do projeto, pois sinalizavam para a necessidade de mais professores e, mesmo sem a anuência da direção, o processo foi interrompido. A retomada da discussão sobre os ciclos, aconteceu na reunião do dia vinte e três de abril, quando foi apontada a possibilidade da organização de grupos para o estudo dos ciclos, como também de um “curso para adquirir conhecimento sobre o assunto”.

Segundo Arroyo (2000), a insegurança é normal no projeto de inovação e que os atalhos normativos podem ser mais seguros, mas podem acabar ou fazer recuar o andamento das mudanças. Aos órgãos centrais cabe identificar as ações coletivas de construção dos referenciais docentes, já que sua função deveria ser acreditar nos avanços e dar condições e tempos para a criatividade dos professores.

Neste mesmo dia, foi distribuído um texto informativo sobre a Reestruturação Curricular e foi anunciado que haveria estudos continuados sobre os ciclos. Assim, foram organizados, nas duas reuniões seguintes, onde consta a destinação de tempo, dentro do horário de trabalho dos professores, para

---

<sup>24</sup> Vice- diretora que assumiu a direção em 1999, por impossibilidade da então diretora indicada pela administração, continuar desempenhando suas funções na escola.

aprofundar os estudos e a organização e decisão sobre os textos que seriam utilizados nas discussões que aconteceriam em pequenos grupos e, posteriormente, apresentadas no grande grupo. (ARP 16 e 17/99 – 1)

O encaminhamento, feito na reunião, no que diz respeito aos encontros para os estudos sobre os ciclos, foi um avanço, tanto no processo de instalação da proposta como na conquista dos professores. Houve, também uma demonstração da capacidade de escuta da direção, no sentido de negociar um espaço, no horário de trabalho, para as discussões junto à administração, que por sua vez, deu sinais de estar praticando o princípio da responsabilidade compartilhada. Diga-se que este espaço não somente era necessário, mas, principalmente justo, já que não implicaria aumento de horas trabalhadas para o grupo de professores.

Na reunião do dia oito de julho de 1999, as atividades foram conduzidas pelos professores da equipe da SMED, responsáveis pelo trabalho de formação de professores e implantação das escolas organizadas por ciclos de formação, inicialmente foram colocadas pelos docentes as dificuldades encontradas e os pontos positivos na escola. (ARP 24 e 25/99 – 1)

Esta reunião foi uma resposta à solicitação dos professores, quanto à intensificação dos estudos e, também, parte das iniciativas da SMED, com a intenção de preservar e manter o processo de instalação da organização por ciclos, não cedendo muito espaço para o recuo do coletivo de professores.

No primeiro momento da reunião foram levantadas as dificuldades dos professores, apontadas a falta de tempo, ausência do trabalho coletivo, a falta de rumo claro a seguir, a falta de alicerces conceituais dos alunos bem como os problemas comportamentais de alunos. Quanto aos pontos positivos foram citados: o grupo, o crescimento profissional, acolhida, inquietude, preocupação, desejo de acertar, afeto, comprometimento, aprendizagem, reorganização do tempo, mais estudo, abertura, promoção do aluno, construção do conhecimento. (ARP 24 e 25/99 – 1),

Uma das professoras da SMED manifestou-se, relatando os avanços da escola, porém na avaliação do coletivo faltava iniciarem os trabalhos de produção como: pesquisa, organização da rede, plano de sala de aula e organização do Regimento. Em seguida, foi discutido o que queriam, e o que ainda faltava para atingir. Chegaram a conclusão de que deveriam aprofundar os estudos sobre a pesquisa e sua organização. (ARP 28 /99 – 1)

No encontro do dia doze de agosto, organizaram a reunião de pais e, na pauta, foi reservado um momento para a explicação da escola ciclada e o trabalho do professor itinerante. Este era o início do processo de elaboração do currículo, com a participação dos pais. (ARP 29 /99 – 1)

Ainda no ano de 1999, os professores participaram de um encontro interativo, organizado pela SMED, para relatos de experiência que reuniria todas as escolas cicladas. Neste encontro apresentaram os textos elaborados pelo grupo, sobre a função e atribuições do professor itinerante, organização por ciclos, turmas de progressão, postura interdisciplinar e avaliação. (ARP 32 /99 – 1)

As informações a partir da ata número 33/99, estão registradas no Livro de Atas Reuniões Pedagógicas – no. 02 (ARP 2). A reunião aconteceu no dia dois de setembro de 1999, com o turno da manhã. Encontram-se registradas as ações referentes à implantação e efetivação da organização por ciclos de formação na escola. Na sequência houve a continuidade da organização da pesquisa sócia antropológica, com a elaboração das questões a partir do perfil da comunidade, traçado de acordo com a visão dos professores. Os itens elencados foram os seguintes: moradia, trabalho, segurança, transporte, saneamento, educação, cultura, estrutura familiar, economia, saúde, lazer, relações sociais e religiosidade.

A partir deste momento, retomavam o trabalho, já iniciado em abril de 1999, e estava definitivamente instalada a organização por ciclos na Escola Azul. Todas as ações previstas conduziam para o início do processo da organização curricular, com a participação da comunidade escolar, e, a partir dos elementos fornecidos por esta comunidade seriam organizados os temas geradores, que dariam significado aos conteúdos de cada componente curricular.

Foi estabelecido um cronograma pela equipe diretiva e os professores, organizado para atender as necessidades do grupo de professores e encaminhar as próximas ações coletivas. A diretora relatou um encontro realizado na SMED, sobre reestruturação curricular, com a presença do professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva<sup>25</sup>, como também a criação de uma comissão para a sistematização do material elaborado nas escolas, que tratam da organização por ciclos de formação.

Ainda participaram de uma viagem para Porto Alegre, com o objetivo de visitar e conhecer o funcionamento de outras escolas organizadas por ciclos., além

---

<sup>25</sup> Coordenador do grupo de assessoria pedagógica contratado pela SMED, para atuar no período de 1998-1999.

de iniciarem construção do Regimento das escolas organizadas por ciclos, que foi elaborado por representantes das Escolas Cicladas, juntamente com SMED. (ARP 39 /99 – 2)

Como parte do coletivo docente, participei da elaboração final deste regimento, a qual foi pautada pela discussão nas escolas, a partir da apresentação de um esboço preparado pelos professores da SMED. Para a análise do documento foram chamados todos os professores, em espaços criados durante o horário de aula, para que debatessem e tomassem conhecimento das sugestões e alterações que eram propostas por todas as escolas cicladas e, também, pela comunidade escolar. No encerramento do processo, houve a promulgação de um Regimento Único, ou padrão para todas as escolas organizadas por ciclos.

A partir do ano de 2000, os registros das atas analisadas confirmam o trabalho do coletivo da escola no sentido de fortalecer a organização por ciclos, desta forma passei a registrar de forma resumida, o conteúdo das reuniões. Entretanto, sempre que me deparei com alguma situação conflitante ou relevante, voltei a transcrever as atas feitas durante as reuniões.

No início do ano letivo de 2000, houve a organização de um Seminário sobre a escola ciclada, que foi realizado na própria escola durante o horário de trabalho, abordando temas sugeridos pelos professores. Também o grupo de professores e equipe diretiva definiu quatro palavras chaves para nortear o trabalho deste ano: participação, responsabilidade, interação e busca do conhecimento.

Também os apontamentos da ata sinalizavam que a equipe diretiva continuou realizando ações para a formação dos professores, nesse dia o grupo assistiu a um vídeo sobre Reestruturação Curricular e tema gerador Freireano. (ARP 03/00 – 2)

Os trabalhos de organização escolar, prosseguiram geralmente com a presença das professoras assessoras do GAPP 4. Nas primeiras reuniões do ano os professores já demonstravam preocupação em relação a elaboração de indicadores: listagem de tópicos, competências e conceitos que seriam trabalhado com os alunos em cada ano ciclo. (ARP 07 /00– 2)

Oportuno refletir sobre a definição Freireana de educador-dialógico. Segundo Freire (1987, p.47), “ para o educador-dialógico, transformador, o conteúdo programático não é um conjunto de informes a ser passado para os alunos, mas “a

revolução organizada, sistematizada, e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.”

Analisando a preocupação dos professores, a partir desta definição, percebi que a reformulação do currículo não foi suficiente para diminuir a tensão, em relação aos conteúdos, já que se referiam a listagem de tópicos. Essa abordagem suscitou duas questões: esta listagem de conteúdos seria sistematizada e organizada de acordo com os princípios metodológicos da organização curricular da EC ou determinaria quais os conteúdos para cada turma, antes mesmo da construção da RT?

As respostas para estas questões poderiam auxiliar para a explicação de algumas declarações dos participantes deste estudo, sobre a necessidade de adaptar os conteúdos da educação física para integrá-la ao trabalho interdisciplinar.

Além disso, também poderia ser sinalizadores de descontentamento com a nova estruturação curricular, o que levaria ao confronto com os representantes desta proposta, assunto que foi registrado na ata da reunião seguinte.

Para responder às perguntas lançadas, aprofundi as análises dos planos de trabalhos e foquei as observações na atuação dos professores. A suposição de que os conteúdos eram organizados antes da elaboração da RT, foi confirmada e as justificativas apontam para o tempo que existe entre o início das aulas e o término da RT, neste período os professores desconhecem os temas geradores e acabam iniciando o conteúdo que já haviam pré-estabelecido. Entretanto, assim que a rede temática é concluída iniciam o trabalho de planejamento dos conteúdos de acordo com os princípios metodológicos da organização curricular da EC.

Na ata desta reunião ficou claro um embate entre os professores da escola e as professoras assessoras do GAPP 4, o trecho transcrito ilustra o conflito e a necessidade que os professores manifestavam de aprofundarem seu conhecimento sobre o regimento e outras particularidades da EC. Demonstra também que os professores possuíam concepções que não estavam em sintonia com a organização por ciclos, principalmente na questão do avanço, de avaliação dos alunos ao final de cada ano.

[...] Foi colocado pela orientadora da SMED que a escola e o grupo de professores optou pelo ciclo, se não optou teve condições de sair da escola, através da remoção ao final do ano. No momento a realidade é essa, e todos os professores deverão a partir de agora, rever em termos de trabalho, dificuldades e não se preocuparem com os avanços, pois a

professora deixou bem claro que a escola ciclada pelo seu Regimento não poderá reprovar, ainda que o aluno venha para a escola sem nunca ter frequentado antes, deverá ser colocado em uma turma, conforme o ciclo condizente com a sua idade. Diz a orientadora que está no regimento, mas nós professores não estamos sabendo, não temos conhecimento. A orientadora Giovana nos colocou que, como a escola ciclada ainda está em processo, poderemos rever alguns aspectos.[...] (ARP 07/00– 2)

A direção também se manifestou colocando alguns fatos que aconteceram na escola, em consequência da falta do quadro de pessoal completo, necessário para o bom andamento da rotina escolar organizada por ciclos.

[...] São algumas coisas que não conseguimos entender. Estamos há quase dois meses em aula e ainda estão faltando professores, o que nos angustia muito e que está quebrando o nosso trabalho, pois muitas vezes os professores precisam deixar o seu trabalho para substituir. A orientadora Maria nos coloca que precisamos retomar algumas coisas, alguns pontos e juntas tentamos sanar as dificuldades urgentes. A professora da SMED, Giovana, colocou que estamos tentando formar uma escola nova dentro de uma escola ou estrutura antiga, tradicional e este, sem sombra de dúvida, está sendo a dificuldade. As professoras orientadoras nos colocaram também que este projeto de EC está sendo construído. Ele poderá ter especificidades para cada escola. (ARP 07/00– 2)

A diretora mostrava inconformidade com a demora da SMED para preencher o quadro de pessoal, necessário para o desenvolvimento do trabalho por ciclos.

Na reunião com o turno da tarde, do dia dois de abril, está registrado a negativa por parte da SMED, ao pedido que a escola fizera de mais uma professora substituta para o quadro e, também, foi comunicado o recebimento do Regimento da EC, para ser estudado e analisado com o grupo de professores.

A SMED utiliza como critério o número de alunos matriculados, para suprir o quadro de professores das escolas da rede municipal. Isto sempre gerou reclamações de parte das equipes diretivas, em alguns casos, a escola precisa optar por um ou outro professor, com referência ao quadro de necessidades. Esta situação gera um investimento de tempo das direções e CP, no momento do estudo do quadro, na tentativa de organizar as turmas de maneira que não seja retirado nenhum professor.

A questão da promoção de alunos, veio à tona, o que foi registrado nas palavras da diretora da escola<sup>26</sup>, comunicando aos professores que não iria assinar embaixo de promoções (avanço de séries), de alunos sem condições, e que no Regimento não continha uma abordagem clara e precisa sobre reter ou não reter o

---

<sup>26</sup> Primeira ano da gestão da equipe eleita pela comunidade escolar, para o período de 3 anos – 2000/2002.

aluno. Algumas vezes discutiram formas de reter o aluno, buscando respaldo no Regimento e criando alternativas, como as turmas de progressão. (ARP 09 /00– 2)

Sobre a retenção, ainda alguns professores pertencentes à escola ciclada, se manifestam favoráveis, apesar de conhecedores das consequências danosas de tal posição. Isso, talvez porque ainda não tenham conseguido superar o conceito de exclusão, que permeia a reprovação em qualquer sistema de ensino. Ou quem sabe, não mudaram a concepção de avaliação da aprendizagem, entendendo a escola como espaço de aprender e não de classificar?

Nos registros seguintes foi assinalada a participação dos professores em dois encontros de EC, promovidos pela SMED e com datas incluídas no calendário escolar, como também as discussões do grupo sobre o perfil de aluno e relações entre pesquisa sócio-antropológica, reestruturação curricular e indicadores.

De acordo com Freire (1987), o conteúdo programático da situação ou da ação política poderá ser organizado a partir da situação presente, existencial e concreta, refletindo os desejos do povo de acordo com a realidade mediatizadora onde serão buscados os conteúdos, em forma de temas geradores, que estão contidos no universo temático ou significativos, dando início ao diálogo da educação como prática libertadora.

Na reunião a professora Aline enfatizou a importância de o grupo ter um embasamento através da leitura e discussão para a construção desta escola ciclada. (ARP 15 /00– 2)

Diante deste aparte da professora Aline, chamou a atenção o movimento constante de ir e vir do grupo de professores, buscando apoio na teoria ou no coletivo. Observei que frequentemente nos encontros realizados com as assessoras do GAPP 4, que já aconteciam há dois anos (1999 e 2000), alguém em seu nome ou em nome do grupo, solicitava tempo para estudos, para discussões.

Esta constatação levou-me a levantar algumas questões. Estaria o grupo utilizando a falta de entendimento e insegurança sobre a aplicabilidade da proposta, como um recurso para adiar a adoção definitiva da organização por ciclos? Seria talvez, de forma consciente ou não uma forma de demonstrar resistência ao novo que buscava se estabelecer na escola? Seria necessário de fato, se apropriar de todo o conhecimento sobre os pressupostos da escola ciclada, para depois colocar em prática esta organização?

De acordo com a análise da postura dos professores, realizada por Vasconcellos (2007), a mudança de postura está alicerçada em dois pilares: concepção e prática. Segundo o autor há o perigo de se romper a tensão necessária entre novas concepções e novas práticas concretas. Quando os professores optam por estudar muito uma nova concepção e, só então, colocá-la em prática, corre-se o risco de estudar infinitamente a fim de se preparar para, então, desempenhar a proposta. Tomei emprestada do autor a citação de Freire (1980,p.92), quando se refere à práxis dizendo que não se pode chegar na mudança de postura somente pelo esforço intelectual, mas também a práxis.

O processo de efetivação dos ciclos na escola, não estava transcorrendo sem oposições, situação que preocupava SMED. A escola, havia solicitado a implantação apenas do primeiro ciclo e permanecer com os demais anos seriados, para o que não houve concordância. Diante disso, o professor de Educação Física, Raul, comentou sobre algumas divergências nos encontros com as orientadoras do GAPP 4 e as orientações “prontas que estão vindo.” Os outros professores solicitavam mais autonomia para tomarem decisões sobre a adoção dos ciclos.

Por outro lado achavam importante estreitar a relação entre a escola e a SMED. Demonstravam preocupação com a qualidade de ensino e resolveram fortalecer suas posturas práticas, concluindo que algumas eram reflexos de posturas autoritárias da assessoria, uma vez que, estavam em processo de construção, era preciso argumentar. Segundo os professores, as ações da escola estavam mais centradas no primeiro ciclo, já haviam tratado das atribuições dos professores referência, professores especialistas, itinerantes e progressão do primeiro ciclo, deveriam avançar as discussões sobre o segundo e terceiro ciclos.

Foi levantada a necessidade das escolas terem o seu próprio regimento, para alterarem alguns pontos, porém foi alertado que o Regimento já havia sido aprovado com vigência para três anos e somente poderia ser alterada a grade curricular, tempos e espaços.

Diante disso, a professora Maria colocou da necessidade de “caminharmos para frente”, sem voltar ao passado, propondo a discussão das preocupações para soluções futuras. O professor de educação física, colocou a falta de humildade, de sensibilidade da equipe do GAPE 4 quando estão na escola. Também salientou que os professores foram chamados para organizar um regimento sem conhecer as singularidades da escola organizada por ciclos.

Também avaliaram os encontros para planejamento, diante do que a Articuladora Pedagógica colocou: que a organização dos tempos e espaços deveriam ser repensados para o ano seguinte, sugerindo encontros de professores do mesmo ciclo, mais momentos de apoio e a implementação do laboratório de aprendizagem e aumentar o número de reuniões com os dois turnos.

Na ata número 01/01, do dia dezenove de fevereiro, esta lavrada a primeira reunião do ano letivo, com todos os professores. Nesse momento, com a fala da Diretora, em que expressa “o propósito de tornarmos a escola, um lugar mais amigo, mais humano e também mais justo para se trabalhar. Comentou a necessidade de integrar o grupo com a intenção de resgatar o coletivo e nossos laços afetivos.”

No dia dezessete de março, ata número 03/2001 reunião com o grupo de professores e assessoria da SMED para que se dê continuidade à proposta da escola ciclada. É RT foi construída a partir das falas da comunidade, com a seguinte questão geradora: Os problemas da nossa sociedade são culpa só do governo? De que forma eu, cidadão, posso contribuir para a transformação dessa visão de mundo? Qual o papel da educação nesse processo?”

Neste ano os professores retomam o PPP e, a AP solicitou uma alteração na pauta das próximas reuniões, priorizando as questões pedagógicas, uma vez que despendiam muito tempo com questões administrativas .

A partir da reunião de ata número 07/01, do dia vinte e dois de outubro, até a reunião de ata número 01/02, foram discutidos e elaborados os planos de estudos, para o ano de 2002. Foram definidos tópicos para abordagem no plano de estudos, carga horária semanal e grade curricular e, também houve uma votação que decidiu pela paridade na distribuição de aulas semanais para as disciplinas de: português, matemática, ciências, história, geografia, Educação Física e ensino da arte.

Na ata número 04/02 do dia quatro de julho os professores manifestam a necessidade de alterações nos encontros para planejamento. Também estavam angustiados com o desempenho dos alunos. Sentiam-se perdidos na aplicação dos trabalhos em sala de aula e relataram que a prática da sala de aula está longe da teoria dos planejamentos. Alegavam que não estavam conseguindo fechar os planejamentos e que nas aulas os planejamentos ficavam nos ER que não estavam totalmente seguros sobre as relações da rede temática, os ER, OC e AC no trabalho de sala de aula. Houve também a argumentação dos professores que ainda não tinham definido os tópicos, conceitos, habilidades das disciplinas.

Na reunião do dia vinte de novembro de 2003, houve uma comunicação que causou um impacto grande no grupo de professores. Para o próximo ano os alunos seriam agrupados por idade, não haveria a turma de progressão e os alunos destas turmas seriam distribuídos nas turmas em que pertencem, de acordo com a idade, conforme a organização por ciclos de formação.

Esta decisão administrativa criou um desconforto, gerando questionamentos e incertezas, já que o grupo de professores entendia que haveria disparidades entre alunos, mesmo tendo a mesma idade, mas que possuíam nível de conhecimento diferente, como também alguns professores que são novos na escola questionaram a implantação desta proposta, achando impositiva.

A diretora Valesca, esclareceu que na proposta da escola por ciclos os alunos são agrupados por idade e, quando surgem alunos com defasagem na aprendizagem são reagrupados de acordo com suas necessidades, uma vez por semana, em forma de oficinas, com atividades diferenciadas. A diretora informou que a única turma que teria alunos com idades diferentes seria o último ano do 3º. ciclo, onde também poderiam ser retidos.

O professor de educação física Julião, que estava chegando na escola, colocou que a proposta estava sendo imposta sem que o professor escolhesse, a professora Mirela explicou que a proposta foi aprovada pelos professores no ano de 1998, constava no PPP da escola e estava sendo colocada em prática na íntegra nesse ano. Na mesma reunião foi apresentado um modelo de horário com outra forma de organização do tempo e dos espaços da escola e dos turnos. Os períodos passaram a ser apenas dois, sendo um antes e outro após o recreio e, cada componente curricular, passou a contar com um período de duas horas e dez minutos de duração.

As aulas de educação física, ficaram com período de uma hora e dez minutos, cada uma, por solicitação dos professores. Este tempo foi considerado suficiente para o bom aproveitamento das aulas, já que não seria um tempo longo que a tornasse cansativa.

Nas atas seguintes, até a ata número 01/07, não há referência sobre as questões pedagógicas e organização por ciclos de formação, porém em todas as atas da primeira reunião de cada ano letivo, consta o registro da retomada dos estudos sobre a organização escolar e reconstrução da RT, ou através da pesquisa

sócio-antropológica ou nas reuniões com os pais e durante as primeiras semanas de aula com o registro de falas mais significativas dos alunos.

No ano de 2007, a diretora Valesca inicia a reunião falando sobre a proposta de funcionamento dos componentes curriculares organizados em Salas Temáticas, situando os professores novos na escola e fazendo uma avaliação com os antigos sobre esta proposta de organização de espaço.

Para concluir a explanação das ações realizadas na Escola Azul, até o final me apropriei da discussão realizada por Vasconcellos(2007), quando fala sobre as posturas dos professores diante das mudanças e o poder de intervenção destes. O autor classifica em três tipos as formas de posicionamento dos professores diante da percepção que possuem sobre o seu poder pessoal ou coletivo de intervir na realidade para transformá-la: o posicionamento voluntarista, o determinista e a posição dialética.

As discussões e solicitações dos professores durante a reorganização da Escola Azul, apontaram para a necessidade de entender como reagiam diante das dificuldades, dos entraves e dos problemas que se apresentavam durante a caminhada. Percebi que salvo raras exceções o coletivo de professores se posicionava dialeticamente diante dos fatos, que de acordo com Vasconcellos (2007), é conseguir perceber a totalidade do real, seus limites e suas possibilidades. Adotavam uma postura crítica, mas também transformadora, buscando interferir no processo redirecionando-o para a alteração a que se propunham.

#### **4.3.2 - Processo de Adesão da Escola Verde aos Ciclos**

##### **Notações a partir dos registros nas Atas de reuniões pedagógicas.**

As informações que contidas neste subcapítulo foram retiradas da leitura do livro de atas de reuniões pedagógicas (LRP-1), da Escola Verde, relatos escritos e informações obtidas com professoras da escola, durante a realização do trabalho de campo. Neste tópico descrevo como se deu a adesão da Escola Verde ao projeto da EC.

De acordo com os registros encontrados, a primeira reunião pedagógica da Escola Verde foi realizada no dia vinte e seis de fevereiro de 1998, conforme registro

da ata número 01/98. Estavam presentes além dos professores e da equipe diretiva, a coordenadora de infraestrutura e integrantes do GAPP, da SMED. No decorrer da reunião as integrantes do GAPP, são apresentadas aos professores e uma das integrantes do grupo, professora Meri declara:

O GAPP é uma experiência nova para este ano, e que o grupo da escola poderá contar com a atenção e apoio de todos os integrantes onde e quando houver necessidade e ainda, esclareceu que existem no grupo pessoas representantes de cada disciplina para que possa haver integração do trabalho com as escolas. (LRP – 1 - )

A vice-diretora do turno da tarde Camila, destaca a boa impressão sobre a comissão de moradores organizada para reivindicar as melhorias, que ainda são necessárias no loteamento, pois a equipe diretiva esteve na comunidade e percebeu a dedicação e empenho da comissão do Loteamento Marechal em conseguir um aumento do número de horários do transporte coletivo urbano para facilitar no horário no período escolar.

A percepção da professora Camila me reportou a afirmação de Freire (2001), para quem uma prática de educação, que se pretende progressista deverá possibilitar a participação comunitária através do exercício de decidir, de ter voz, para que possam se engajar na condução das políticas educacionais.

Quanto à questão pedagógica a vice-diretora, Camila, destaca que a equipe diretiva acredita em uma proposta diferenciada das demais escolas, mas que toda mudança exige estudo, tentativas e construção conjunta. Foi pensado para início do trabalho três questões básicas: construção da proposta pedagógica com o grupo de professores e a comunidade, discussão com a comunidade para a escolha de uma identidade (nome da escola) e o plano global, elaborado com o grupo.

A professora Meri, orientadora do GAPP esclarece as dúvidas sobre as etapas de elaboração da proposta e declara que se identifica com o trabalho da escola, pois em outros momentos já vivenciou a experiência e acredita ser de suma importância, conhecer os alunos e a comunidade onde vivem, já que a escola estava provisoriamente localizada em outro bairro.

A vice-diretora Camila prossegue salientando que o sistema de turmas seriadas está desgastado e já se pensa em superá-lo através da divisão de turmas por ciclos, e que os que estão em diferentes faixas etárias possam acompanhar os demais alunos. Porém o trabalho a ser realizado em cada ciclo requer estudo, tempo

para análise e decisões, por isso pensaram em continuar no ano de 1998 com a organização por séries.

Para Arroyo (2000) as propostas pedagógicas que surgiram são tentativas dos profissionais que centram suas práticas no -ensinar-aprender -as artes de serem humanos e que a centralidade é saber se as estruturas escolares, como integrantes de estruturas sociais, permitirão essas aprendizagens ou suas estruturas e lógicas dificultarão que os alunos se formem e se desenvolvam como humanos.

Com a perspectiva de conhecer as estruturas sociais do contexto que estavam inseridos a vice-diretora apontou como proposta inicial de trabalho, conhecer a comunidade com quem iriam trabalhar por meio de uma visita do grupo de professores e da equipe diretiva, aos diferentes locais do Loteamento Marechal. A intenção era conhecer através das falas dos pais as relações de vizinhança, o motivo da procura de vagas na escola e demais situações que pudessem surgir durante a visita.

A professora Eloísa questionou como poderiam construir coletivamente o trabalho por séries. Camila esclareceu que haverá trabalho conjunto com classes paralelas para estudos e para a construção de uma proposta ciclada. A diretora Telma, esclareceu que quanto aos horários haverá a tentativa de organizar de forma que os professores possam se encontrar para o trabalho não ficar isolado.

Para Vasconcellos (2008), quando se trata de mudança da prática em sala de aula e na escola, a equipe diretiva tem um importante papel, pois é dela que depende a criação de uma organização favorável para a participação do grupo, sendo assim, a diretora demonstrou reconhecer a necessidade da sua mediação para a destinação de horários para o planejamento coletivo.

A professora Eloísa destaca a importância de estabelecermos relações com as pesquisas feitas na comunidade e com os estudos em sala de aula. Por sua vez, a vice- diretora do turno da manhã destacou a importância que os pais estão dando para a Escola e as expectativas que têm, complementou dizendo que esses eram dados importantes para o trabalho que será desenvolvido com a comunidade e os alunos. (LRP -1)

Na ata do dia dois de março de número 03/98, no prédio cedido para a escola acontece uma reunião pedagógica com o objetivo de dar continuidade ao trabalho iniciado com a visita na comunidade. A diretora introduziu chamando a atenção para a importância de caracterizar a comunidade, senti-la e observar os

pontos e fontes de pesquisa que poderão ser suporte para o trabalho pedagógico. Solicitou que o grupo refletisse a partir da conversa com a comunidade.

Os professores destacaram algumas falas: ansiedade e preocupação com o início do ano letivo, disponibilidade para ajudar a escola; preocupação com os filhos maiores que necessitam estudar em outras escolas; preocupação com a segurança (assaltos, estupros), ainda não criaram laços de vizinha pois os moradores são provenientes de várias localidades e bairros, construções provisórias para não ter aluguel e intenções de ampliações

A comunidade demonstrava preocupação com a necessidade de canalização dos bueiros para evitar alagamentos; ampliação dos horários de ônibus em períodos de maior movimento (escola/trabalho). Os filhos ainda não estão acostumados com o local, além de valorizarem o esforço que realizaram para montar a própria casa; e que não tinha igreja no bairro, porém existiam pessoas de várias religiões e crenças. Também ressaltaram que as pessoas que iriam trabalhar com as crianças deveriam ser carinhosas, queridas, mas enérgicas, trabalhar com afeto, mas com firmeza. (LRP- 1- p. 3)

Para os professores, a direção solicitou que, a partir da aproximação com as pessoas do local, para a realização da pesquisa sócio-antropológica, manifestassem suas percepções sobre a comunidade, destacaram: a participação da comunidade e a organização da comissão com integrantes. Segundo os professores, “bem esclarecidas” e que acreditam no atendimento de suas reivindicações através da criação de outras instâncias de participação, consideravam importante zelar pela boa relação com a comunidade, além de constatarem que havia necessidade de áreas de lazer para as crianças e espaços para cultos e outras atividades não relacionadas na ata.

Segundo Almeida (2008), a escola foi o primeiro espaço público existente no Loteamento Marechal e era ocupada pela comunidade para a realização de diversas atividades, o que consolidou a associação positiva entre escola e comunidade, possibilitando conquistas que significaram melhoria nos diferentes segmentos.

Para Freire (2001) a participação comunitária somente será possível se houver mudanças nas estruturas de poder, que deverão ser democratizantes e não inibidoras da presença participativa da comunidade. Os relatos das atas indicam que a Escola Verde estava alterando suas estruturas, tornando-as mais leves no sentido de estabelecer uma gestão participativa junto com a comunidade escolar.

Na continuidade da reunião, os professores sob a orientação da direção, extraíram os temas centrais das falas coletadas, para iniciarem o trabalho com os alunos. Os temas foram: identidade social, união de interesses comuns, relações sociais, escola e espaço de reunião, migrações e suas causas. Para a complementação da organização do conteúdo definiram que relacionariam as falas dos alunos a partir do trabalho realizado em sala de aula, observando interesses, expectativas e registros feitos durante as aulas.

No dia três de março, conforme ata número 05/98 reuniram-se professores e equipe diretiva para prosseguirem com a análise das falas e retirarem os temas centrais com o objetivo de organizarem o trabalho pedagógico. As questões centrais destacadas pelo grupo para o planejamento foram as seguintes: Meus educandos sabem o quê?; Ainda não conhecem, o quê?; Como ensinar?; Quando ensinar? E onde ensinar? Ainda na mesma reunião discutiram sobre a avaliação, pareceres e relatórios da avaliação, onde deveria constar o registro do que foi realizado com as crianças e o que observaram nas crianças.

A reunião seguinte aconteceu no dia vinte e um de março, quando o grupo de professores e a equipe diretiva discutiram sobre a organização do calendário e as rotinas que seriam estabelecidas na escola. Houve também a sugestão da realização de uma rifa para arrecadação de “fundos”, ao que a diretora contrapôs e sugeriu que houvesse um levantamento junto aos pais, para verificar as sugestões das formas que poderiam contribuir.

Sobre a participação dos pais, mesmo que indiretamente, Paro (1997) entende que esta forma de contribuição lhes dará acesso a informações sobre o funcionamento da escola e fatos que nela acontecem, o que poderá conscientizá-los da necessidade de sua participação em outras instâncias das decisões escolares.

Na reunião realizada no dia dezessete de dezembro do ano de 1998, com ata número 17/98, os professores e a equipe diretiva fazem uma avaliação do ano letivo e entre as questões que tiveram consequências negativas, os professores citaram o espaço físico inadequado para a realização de atividades externas, que oferece perigo para as crianças em seus momentos de lazer. Além do espaço externo, consideraram também como empecilho para um trabalho melhor da direção e dos professores, a falta de salas específicas para reuniões com pais e também para determinadas componentes curriculares, os quais não foram citados.

Quando se fala em mudanças é importante que sejam analisadas as condições oferecidas para que tenha êxito a proposta. Essas condições podem ser de diferentes ordens, as condições objetivas dizem respeito aos aspectos relacionados pelos professores como responsáveis por consequências negativas. Coube então a iniciativa da equipe diretiva juntar forças com a comunidade para solicitar ao poder público a melhoria das instalações para o desempenho das atividades pedagógicas. A ampliação da escola aconteceu, a partir do ano 2000.

Outro aspecto apontado como negativo, foi o pequeno número de reuniões realizadas com a equipe diretiva, uma vez que os professores percebiam esses encontros como uma forma de apoio.

A avaliação também foi destacada nessa reunião, com debates entre os professores para encontrar uma maneira clara, mais precisa para a análise da produção e aprendizagem de cada aluno. Ainda sobre as questões pedagógicas, destacaram a importância da presença de um professor em cada escola, para desempenhar a função de orientador pedagógico.

Embora o relato sobre a avaliação não tenha sido pormenorizado, a discussão passou ao largo da questão do avanço, centrou-se nos procedimentos pedagógicos relacionados com a aprendizagem do aluno, dando mostras que o grupo já havia mudado a concepção de avaliação e estava colocando em prática os pressupostos da EC, como meio de superação da reprovação.

Diante da falta que sentiram da presença dos pais na escola e também de “responsabilidade” e “interesse pela vida escolar das crianças”. Foram debatidas algumas formas para aumentar a participação dos pais e, chegaram a conclusão de que a escola deveria promover reuniões bimestrais para que tomem conhecimento da realidade existente, e também para que troquem idéias, a fim de que eles mesmos aprendam. Além de retomarem a idéia de participação dos pais como conselheiros de classe, considerada uma ação muito importante e que seria implantada gradativamente.

De acordo com Gadotti (2000,p.37), o projeto político pedagógico de uma escola com perspectivas de uma educação cidadã, pressupõe uma gestão democrática que implica responsabilidade por este projeto ser assumida pela comunidade e usuários da escolas, ou seja, alunos, pais, além de professores e funcionários. Para o autor, um projeto político pedagógico apoia-se em alguns pressupostos, dentre eles “na autonomia, responsabilidade e criatividade como

processo e como produto do projeto” e também no envolvimento das “comunidades internas e externas da escola”, classificado como um “elemento facilitador”, para o sucesso do projeto.

Analisando o registro da ata sob a perspectivas dos condicionantes internos da participação<sup>27</sup>, discussão realizada por Paro (1997), a presença está relacionada a criação de condições objetivas no interior das escolas, que perpassam as relações democráticas e cooperativas com a comunidade escolar. Isso significa analisar sob que perspectiva a escola entende a participação dos pais nas decisões e qual é o tratamento dispensado a eles no cotidiano escolar. Da mesma forma que é fundamental criar mecanismos que facilitem a presença dos pais, principalmente no que diz respeito aos horários que serão feitos estes chamamentos.

Durante o ano de 1999, no LRP -1 - , não encontrei registros de reuniões que tratassem de assuntos relacionados a organização por ciclos de formação, na escola. Somente na ata de número 23/99, da reunião realizada no dia dezanove de novembro, a vice-diretora Dilma, menciona que serão enviados para a escola dois professores que assumirão a função de articuladores pedagógicos, relatou também, como estavam as negociações junto a Secretaria para a complementação do quadro de pessoal, já que a escola estava solicitando dois professores substitutos.

Concluí que este retorno trazido pela vice-diretora fosse resultado do estudo de quadro de pessoal, realizado pela SMED, juntamente com as equipes diretivas, ao final de cada ano, para que, no início do ano seguinte as escolas tenham seu quadro de professores completos. Também parece ser mais uma ação para a implementação da escola organizada por ciclos, que gradativamente parecia tomar forma.

No entanto, um fato bastante importante foi a chegada no início do ano de um grupo de nove professoras que atuavam no setor pedagógico da SMED e solicitaram remoção para essa escola em virtude da reorganização do quadro da Secretaria. Esse registro não contava nas atas, mas tive acesso a esta informação através de um contato pessoal. Tal fato foi decisivo para a efetivação da

---

<sup>27</sup> Paro cita 4 tipos de condicionantes: materias, institucionais, políticos –sociais e ideológicos. Os condicionantes internos se referem as condições materiais do trabalho nas escolas, as relações de poder verticalizadas que dificultam a participação espontâneas da comunidade, à diversidade de interesses dos grupos e das crenças e ideologias de cada pessoa que deve ser levado em conta que o modo de agir no interior da escola podem dificultar ou incentivar a participação dos pais.

organização por ciclos, pois os profissionais que até então gestavam a proposta passavam a exercer suas funções na escola.

Talvez essa tenha sido uma razão para o pouco material de registro da caminhada da Escola Verde, já que as pessoas que estavam executando a proposta conheciam detalhadamente as etapas para formalizar os ciclos e dominavam os pressupostos da EC. Não havendo, portanto, a preocupação de documentar o processo, uma vez que estavam familiarizadas com ele. Também vale ressaltar que o processo de adesão aos ciclos, transcorreu num clima de aceitação e com ações que demonstravam segurança sobre o assunto, inclusive sendo percussores de organizações de rotinas escolares que influenciaram todas as EC.

Porém, de acordo com Vasconcellos (2008,p. 163):

Uma outra exigência para qualificar o trabalho coletivo é o registro: o que foi estudado ou refletido, que decisões foram tomadas, que questões ficaram para serem retomadas, qual a pauta prevista para a próxima reunião, etc. Quando não há este registro, perde-se a história do grupo [...]

Em decorrência da falta de dados registrados pela escola, referente ao período de adesão aos ciclos, as informações elaboradas a partir deste ponto, tiveram como referência o texto escrito por Almeida (2008), que foi produzido para atender uma solicitação da equipe diretiva da escola que estava elaborando o Regimento Escolar, no ano de 2007, onde deveria constar o histórico da escola.

Segundo a autora, um aspecto que contribuiu positivamente para a adoção dos ciclos, foi a necessidade de organizar o horário de acordo com o espaço, que era pequeno, em virtude da grande demanda de vagas por ocasião da ocupação do loteamento, pois no ano de 1999 a escola funcionava em um prédio que havia sido construído emergencialmente. Os alunos passaram a ser atendidos em quatro turnos com duração de duas horas e meia, porém os professores deveriam cumprir sua carga horária de quatro horas diárias, o que possibilitou a oportunidade para estudos e a organização da proposta pedagógica da escola.

Sobre esse período de estudos e amplas possibilidades de discussão, Almeida (2008), declarou que:

Esse ano foi muito rico em experiências, o grupo de professores era bastante interessado em inovar, estudar e qualificar o seu fazer pedagógico o que gerou novas demandas pedagógicas. Começou a nos interessar a Organização por Ciclos de Formação, uma vez que tínhamos algumas das práticas fundamentais a esse tipo de organização: o planejamento coletivo e o reagrupamento, além das turmas de progressão.

Este processo evoluiu com a opção da escola pela Reestruturação Curricular via Tema Gerador Freireano e também pela decisão de dar continuidade de ações que contribuíssem para a ampliação das experiências de organização de ciclos. Uma das propostas foi a realização de uma viagem com o grupo de professores para conhecer a Escola Monte Cristo de Porto Alegre e a participação no encontro de relatos das escolas cicladas, realizado na mesma cidade.

Segundo Almeida (2008) no ano de 2000, construíram a primeira RT e, foi organizado os três anos do primeiro ciclo, portanto a escola passou a funcionar com parte das turmas por ciclos e outra por séries. Embora a intenção do grupo de professores fosse efetuar progressivamente a adoção dos ciclos, a partir do ano 2001, todas as turmas passaram a ser organizadas por ciclos.

A atual equipe diretiva, assumiu a gestão da escola no ano de 2006, sendo a primeira vez que desempenham esta função. Percebi em conversas informais, que mantive com algumas professoras, as quais estão há mais tempo na Escola Verde, um desânimo diante de possíveis alterações na forma de administração, principalmente das questões pedagógicas. Esta dificuldade também foi manifestada no dia em que houve a divulgação do resultado da eleição, pois nesse dia tive a oportunidade de estar com os professores de Educação Física.

Porém as previsões dos professores não se confirmaram, a equipe diretiva realizou uma gestão preocupada em resolver as demandas pedagógicas que surgiram em decorrência da estrutura da EC e, também, esteve sempre próxima do grupo de professores, apoiando suas decisões e criando condições favoráveis para o trabalho pedagógico.

A leitura das atas das reuniões pedagógicas se revelou ser um instrumento valioso para a busca de informações, pois encontrei registros de situações que não presenciei na escola e que também não haveria como resgatar estes momentos históricos. Reconstruir o caminho trilhado pelas escolas durante o processo de construção da EC, somente foi possível através dos registros. Cada escola mais ou menos detalhadamente relatou os avanços, conflitos e dúvidas durante a execução das etapas do projeto.

Nas encontrei relatos fidedignos das tensões geradas pela inovação escolar, das mediações realizadas pelas pessoas que lideravam este movimento e das posições assumidas pelo coletivo de professores no sentido de promover e sugerir

as alterações que achavam necessárias para a melhoria e implementação do projeto. Acima de tudo, as atas não registravam somente as concepções, os pressupostos da organização dos ciclos, falavam principalmente de sonhos, idéias, ideais e comprometimento das pessoas que acreditavam na transformação da educação popular.

#### **4.4 - Formação de Professores para Atuação na Escola Ciclada**

Inicialmente neste capítulo subcapítulo realizei um retrospecto do programa de formação permanente e de suporte didático-pedagógico oferecido pela administração municipal, antes, durante e após o período de organização das escolas cicladas. Procurei respostas para as questões que fazem parte desta investigação: Esses programas ofereceram uma contribuição adequada ao perfil do professor, que estava sendo solicitado neste novo contexto social; com as demandas educativas e a necessidade da sua área de atuação? Considerou os saberes, as dificuldades e a trajetória dos profissionais? Privilegiou além do conhecimento pedagógico; indagações e discussões sobre suas práticas e a de seus pares?

De acordo com Maciel (1995), é necessário que os programas de formação permanente sejam entendidos como um processo contínuo de reconstrução do conhecimento e do desenvolvimento das múltiplas possibilidades do professor como sujeito transformador de sua própria atuação através da reflexão sobre a sua prática. Desta forma, os programas de aprendizagem continuada não estariam resumidos em simples atualização profissional, e possibilitariam a interação entre os aspectos profissionais e subjetivos dos profissionais envolvidos.

Assim como, as equipes da SMED, responsáveis pelo apoio didático pedagógico, deveriam corresponder a demanda do contexto específico de cada organização escolar, visto que nas declarações analisadas, percebe-se que as escolas nos últimos anos de 2005 até 2008, sentiram a falta de um apoio mais efetivo, contínuo e específicos para a organização por ciclo de formação. Sacristán e Gómez (1998), destacam que a autonomia das escolas, no que diz respeito ao currículo, não acontece somente a partir de uma regulamentação administrativa, é

necessário uma transformação na política de desenvolvimento com assistência aos professores, além de mais recursos e tempo.

Iniciei a construção das relações a partir da resposta da professora de Educação Física da Escola Verde, sobre como veio desempenhar suas funções em uma escola organizada por ciclos de formação.

Quando eu assumi esta vaga já sabia que a escola organizada por ciclos, eu assumi em 2000, já tenho 15 anos da minha primeira nomeação e esta daqui eu tenho sete. [...] E eu vim pra cá, porque era a vaga que ofereceram, embora eu tivesse mais uma para escolher, mas eu vim mesmo por sorte e fiquei porque eu gostei daqui, eu vim no ano 2000 e fiquei.(  
Diana - Prof. EF e Vice diretora Escola Verde)

A professora expressou em sua fala, um fato comum quando são chamados professores para assumirem uma vaga na rede municipal. Existe pouca opção na hora da escolha de uma escola para assumir suas funções e também, algumas vezes, é preciso contar com o fator sorte, pois nem sempre as escolas consideradas as melhores localizadas possuem falta de professores. Normalmente ocorre a situação contrária, as escolas que apresentam maiores problemas, principalmente disciplinares ou de localização, possuem uma rotatividade maior de professores, conseqüentemente sempre há vagas nestes locais. Talvez seja neste aspecto que a professora declarou que teve sorte em assumir na Escola Verde.

Já no depoimento seguinte, da professora coordenadora pedagógica da Escola Azul, encontramos razões e aspectos diferenciados, que a levaram para a escola organizada por ciclos de formação. Foi uma opção, baseada na concepção de educação da CP e também em função da similaridade com o trabalho que já desenvolvia em outra escola.

Eu vim parar aqui por uma opção. Trabalhava numa escola organizada por séries, aí eu soube das escolas organizadas por ciclos que já tinha uma proposta. Eu trabalhava diferente. Porque antes eu trabalhava com uma turma de progressão na escola seriada e a escola por ciclos tinha essa característica então eu pedi remoção pra escola. Vim pra cá por uma opção mesmo. Vim no escuro pra saber como era, pra saber se fechava com o que eu acreditava e realmente fechou, tanto que eu estou aqui todo este tempo.(Úrsula – C P - Escola Azul )

Segundo Andy Hargreaves (1996), o elemento desencadeador das mudanças mais significativas é o engajamento dos responsáveis por estas transformações ao projeto político pedagógico adotado pela escola.

Numa segunda pergunta, nota-se pela fala da professora de Educação Física da Escola Verde, que embora tenha declarado que sabia que a escola era organizada por ciclos de formação, não havia, entretanto, um maior conhecimento sobre o funcionamento e sobre esta forma de organização escolar, bem como não houve também, uma preparação diferenciada para o desempenho de suas funções como professora nesta escola.

Não, não. Inclusive quando eu vim prá cá a escola trabalhava em 4 turnos, tinha o turno da manhã, o turno do meio, o turno da tarde e o turno da noite, porque eram muitas crianças e não tinha espaço físico pra todo mundo, até que se construiu o outro prédio. [...] Mas ninguém me falou isso, quando eu assumi, quando me ofereceram a vaga ninguém me disse, como que era o horário, o que que era, se era uma escola por ciclos, eu aprendi vivendo aqui mesmo. Não ninguém me disse essa escola é por série, esta escola é por ciclos, isso é uma coisa, isso é outra. O que tu prefere ? Não... (Diana - Prof. EF e Vice diretora - Escola Verde)

As professoras em suas falas, começavam a destacar a presença no cenário da escola, dos professores articuladores pedagógicos, hoje denominados de coordenadores pedagógicos; percebendo-os como profissionais importantes no início do desempenho de suas atividades na escola organizada por ciclos.

Quando eu cheguei aqui, na época tinha já a articuladora. E a gente tinha o horário de planejamento, então foi com o pessoal daqui, da articulação, no planejamento que a gente foi vendo como é que funciona, como é uma rede, que que era uma fala, que que era uma questão geradora. Depois que eu vim pra cá é que eu comecei aprender. E o pessoal da escola, que me colocou a par. (Diana - Prof. EF e Vice diretora - Escola Verde)

Como é que eu senti o início? Com grandes expectativas, tinha muitas expectativas. Quando cheguei na escola tinha uma articuladora bem competente, que me pos a par de tudo que tinha, como é que funcionava. A gente já percebia assim um grande movimento de parte da articulação e da direção e este trabalho todo, essa expectativa ela foi superada, não é bem superada atendida, [...] (Ursula – Prof. CP - Escola Azul)

Faz sete anos, que a professora Ursula, está na Escola Azul, inicialmente trabalhou com uma turma de progressão, depois foi professora referência de uma turma de 11 anos e, em seguida, assumiu a função de articuladora pedagógica. No ano de 2007 assumiu como coordenadora do PAI e acumula as funções de coordenadora pedagógica da EJA, auxiliando nos três turnos da escola. Sobre a preparação para atuar na escola ciclada diz: “Até teve assim... alguns encontros, alguns cursos enfim, proporcionado na outra administração pública, da Prefeitura. Até teve, mas ela se perdeu, a gente perdeu”.

Houve, houve sim. No ano que eu entrei, em 2001, tinha a equipe que estava em função, trabalhou com a gente que estava entrando, mostrou como é que funcionava, a questão do planejamento, organização de sala de aula. Porque como o planejamento é semanal e coletivo então a gente não trabalha sozinho, de me dá um mapeamento de uma coisa e um cronograma a seguir e tu te vira com aquilo, não... a gente sempre trabalhou bem coletivo, então a gente não se sente perdido, no caso, todas as áreas e atividades. (Mara – Prof. CP. - Escola Verde)

Não. Não, inclusive voltando os olhos agora para o que eu fiz no primeiro ano, a gente sempre diz que a gente comete assassinatos, a gente faz umas coisas que... a preparação que a gente teve foram as CP, que na época se chamavam AP, que sentavam planejavam com nós, explicavam os três momentos, como ocorria, mas por parte da secretaria não. (Amélia – Prof. CP - Escola Verde. A professora foi para a escola em 2004.)

Para Sacristán e Gómez (1998), é imprescindível que ao serem lançadas propostas de mudanças, sejam também consideradas a variável que vão além das mudanças curriculares; como a análise das condições em que são desempenhadas as intervenções de aprendizagem, e que englobam fatores de organização do tempo e do espaço escolar e situação de trabalho dos professores.

Porém a percepção da professora Valesca, foi diferente. Ela esteve na escola em 1998, antes da efetivação dos ciclos e depois retornou em 2001, quando já havia iniciado o processo de organização por ciclos de formação. Declarou que houve formação para desempenhar suas funções, relacionando cada uma delas com os cursos que foram oferecidos. Seu relato a seguir, demonstra o que foi apontado na análise acima realizada.

Teve um curso de metodologia dialógica, depois ao longo do período fui trabalhar no laboratório de aprendizagem e itinerância também recebi instrumentalização para atuar neste serviço de apoio. (Valesca – Prof. Diretora - Escola Azul.)

Para a professora de Educação Física, foi na escola que recebeu a formação, possivelmente durante as reuniões pedagógicas e os encontros semanais com a Coordenadora Pedagógica e os professores das turmas que atua.

Sim, a equipe diretiva marcou uma reunião no início do ano de 2002, com todos os professores que estavam entrando na escola pra passar a proposta da escola: como funciona a escola, como era o regimento, como pessoal do planejamento, como era o desenrolar mais burocrático desta situação. (Amanda – Prof. EF – Escola Verde)

O que ficou demonstrado na maioria das falas é que a preparação para o desempenho das funções na EC acontecia na própria escola. As declarações apresentadas a seguir, também confirmaram essa afirmação.

Não a gente teve acesso, com certeza principalmente as gurias do pedagógico. As nossas colegas do pedagógico é que passam pra gente, explicam, conversamos,.... Pois é a gente teve alguns encontros de formação na época, em 2002, logo que a gente entrou a gente teve uma semana, algumas horas, mas a forma que eu mais aprendi, foi com a CP da escola, que ia passando algumas informações de como funcionava a EC, e alguns livros que alguns autores também trabalhavam.( Eloísa – Prof. EF – Escola Azul)

A professora de Educação Física reforça a importância do trabalho realizado pela CP, como também a necessidade de que este professor tenha clareza da proposta pedagógica da escola e preparo para mediar as diferentes demandas que se manifestam a cada início de ano, com a presença de novos professores. Na fala a seguir também se confirma a contribuição da Coordenadora Pedagógica no processo de formação dos professores que chegam na escola sem conhecerem a proposta de organização por ciclos.

[...] me falaram que era organizada por ciclos e que eu tive mais clareza foi aqui na prática, conversando com as gurias, nas reuniões, com a coordenação. Lá na prefeitura assim só falaram que aqui era uma escola por ciclos, mas eu fui me adequando mais aqui na escola. [...] Não, não tive preparação. Eu tive cursos assim, reuniões aqui na escola e na época que eu entrei na prefeitura estava muito em alta a escola ciclada, que foi em 2001, quando comecei na outra escola. Então a gente tinha bastante cursos, a prefeitura oferecia cursos de formação, fora do horário de aula. (Jacira - Prof. EF – Escola Azul )

De acordo com Vasconcellos (2008), a Coordenação Pedagógica é a articuladora do PPP da escola no campo pedagógico, organiza os meios para a sua concretização, os momentos para a reflexão e participação do grupo de professores, deve contribuir também para a formação individual dos professores, o aperfeiçoamento profissional de cada um e ao mesmo tempo ajudá-los a constituir um grupo. Sendo assim o papel do CP é fundamental para uma escola que queira introduzir mudanças curriculares significativas.

Juntamente com a proposição de mudanças também se faz necessário uma preparação adequada dos professores para assumir novos papéis, os quais, muitas vezes, significam a reformulação e adequação das práxis metodológicas, para o que será fundamental a criação de condições para a formação continuada do grupo de professores, espaços para discussões e reflexões que possibilitem o avanço no campo pedagógico.

Evidentemente que tais mudanças somente acontecerão se houver o desejo e a disposição dos professores, o que para Andy Hargreaves caracteriza o sujeito

social, que possui o direito de querer ou não mudar suas convicções práticas ou teóricas.

De acordo com os objetivos explicitados no início deste tópico, foi constatada, através das falas dos participantes deste estudo, que houve de parte da administração no período entre 1998 até 2002, uma proposta efetiva de cursos, encontros e oficinas voltados para a construção da organização por ciclos. Porém, em sua maioria, os professores conheceram e aprofundaram suas práticas no seu local de trabalho, sob a assessoria da CP. Portanto o investimento maior na preparação desses professores aconteceu em serviço, com o acompanhamento do GAPP- 4 e através das iniciativas nas escolas.

Em estudo realizado sobre a política educacional em Caxias do Sul, Giron (2006), apresentou o programa de formação elaborado pela SMED, como uma proposta de reorganização do calendário das escolas para garantir que os encontros acontecessem no horário de trabalho, contando como reunião pedagógica. A formação foi elaborada em três momentos e deveriam constar, obrigatoriamente, no calendário de todas as escolas da rede municipal. Fazia parte da proposta de formação um seminário geral no início do ano, o encontro regional, que reunia as escolas de acordo com as regiões administrativas e as escolas organizadas por ciclos e no mínimo um curso para cada área específica.

Ficou evidente que durante um período houve a proposição de formação continuada pela mantenedora, atendendo as demandas da organização por ciclos, no entanto, a partir de 2005, com a troca da administração municipal, os cursos, encontros e oficinas além de acontecerem esporadicamente também não atendiam a singularidade da escola ciclada.

Um fator que, muitas vezes, torna este processo lento e prolongado tem origem nas instâncias superiores e hierárquicas de âmbito político e educacional, onde tais decisões são tomadas sem a participação e contribuição efetiva daqueles que representam e realizam as funções educativas no sistema escolar. De acordo com Sacristán e Gómez (1998), alguns processos de mudanças não vão além da implantação e algumas vezes acontecem somente nas questões burocráticas e reorganização curricular, não sendo incorporados na prática dos agentes formadores.

Como bem demonstraram as falas aqui apresentadas, as análises dos resultados suscitam outros estudos que possam propor alternativas para o

oferecimento de formação continuada, possibilitando um olhar diferente sobre os parâmetros teóricos - metodológicos exigidos na intervenção do profissional e a conseqüente qualificação e adequação dos cursos de formação continuada oferecida pelas instituições empregadoras.

Da mesma forma que a formação continuada é um direito de todos os profissionais em educação e que não pode ficar a mercê de interesses políticos partidários, como objeto de discurso de palanques pré- eleitorais. É condição fundamental para a melhoria da educação e as transformações que contribuirão para a formação de alunos críticos e responsáveis pela organização de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante do exposto neste capítulo é importante retomar alguns pontos. Inicialmente é importante destacar a opção por uma gestão democrática da proposição de reestruturação da educação na rede municipal, com a criação de mecanismos que possibilitassem a participação da comunidade na decisão dos rumos da educação. Em seguida o amplo debate realizado nas escolas que por adesão optaram aprofundar os conhecimentos sobre a organização por ciclos e na continuidade do processo o investimento na qualificação dos profissionais responsáveis pela condução do projeto que, posteriormente, foram os assessores pedagógicos nas escolas que adotaram os ciclos.

A efetivação da proposta foi garantida com a complementação do quadro de professores e o oferecimento dos serviços de itinerantes, apoio pedagógico e laboratório de aprendizagem, além de um professor substituto. Estas ações garantiram um ambiente propício para a organização dos tempos e dos espaços, deram sustentação para a elaboração do planejamento coletivo e a construção de um trabalho interdisciplinar nas escolas.

Situação inversa se instalou nas escolas cicladas a partir do ano de 2005, quando assumiu a Prefeitura uma administração que não garantiu a sustentabilidade da proposta, com isso, os serviços de apoio foram retirados e a proposta se manteve devido ao comprometimento dos professores e equipes diretivas, que são os responsáveis pela continuidade do projeto. A impressão que se tem é que atualmente a EC, está em processo de reestruturação e talvez seja um momento decisivo para a sua continuidade, uma vez que não consegue atender o princípio básico de mediar a aprendizagem do aluno oportunizando situações e intervenções pedagógicas qualificadas e diferenciadas.

## **5 – A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO.**

Neste capítulo apresento a Educação Física como componente curricular da organização escolar por ciclos, bem como sua inserção nesse contexto, com o detalhamento visto sob a perspectiva dos professores de Educação Física, diretores das escolas e coordenadores pedagógicos.

Durante a transcrição das entrevistas surgiram falas que se referiam ao lugar que a Educação Física ocupava na escola, a visão da direção e dos CPs sobre a disciplina e principalmente como o professor de Educação Física se inseria e interagia com outras disciplinas e junto ao coletivo de professores. Também houve falas sobre o planejamento visto sob a perspectiva das particularidades inerentes à proposta da EC. Dessa forma, foi possível identificar alguns temas que integraram este capítulo.

Além das discussões em torno da valorização da Educação Física, também existem algumas vertentes que a discutem como ciência ou não, buscando uma identidade nas mais diferentes áreas e ampliando dessa forma a discussão epistemológica. A valorização da disciplina na concepção que tenho sobre as diferentes perspectivas que orientam as discussões na área é um tema que perpassa pelo conceito de ciência.

Já avançamos de forma considerável na produção acadêmica na área da Educação Física, que realiza a discussão das perspectivas epistemológicas, científicas, pedagógicas e, mais recentemente, sociológicas. Na sequência apresento algumas discussões realizadas por autores que propõem a Educação Física a partir de uma abordagem com bases teóricas diferenciadas, vindo ao encontro do objetivo de oferecer um panorama sobre os diferentes vieses dos debates sobre a Educação Física.

Segundo Lamartine Pereira da Costa et alli (2003), nos anos 1980 os confrontos acadêmicos aconteceram com ênfase no sentido ideológico da Educação Física; já nos anos 1990, as discussões passaram para o campo epistemológico. No

campo ideológico as discussões nasceram da necessidade de articular um projeto político-pedagógico da Educação Física com o projeto histórico dos trabalhadores; no campo epistemológico as discussões aconteceram no sentido de defini-la como campo científico, com objeto e metodologias, buscando um reconhecimento profissional e acadêmico.

A partir dessa organização temporal feita por Lamartine et alli (2003), para entender o deslocamento de foco das discussões busquei apoio em Michel Foucault, que defende através da concepção arqueológica que cada época histórica corresponde a uma maneira própria de ordenação dos saberes, os quais não são eternos e universais, mas produzidos historicamente com base no campo de possibilidades delimitado por cada *episteme*<sup>28</sup>.

Considerando as discussões sob a perspectiva apresentada por Lamartine et alli (2003), entendo que nada mais houve que uma nova ordenação de saberes, que não se constituiu em um processo linear, mas que, de acordo com Foucault, cabe aos pesquisadores buscarem os elementos que possam ser articulados entre si para fornecer um panorama coerente das condições de produção do saber de determinada época.

Ainda de acordo com Lamartine et alli (2003), Manuel Sérgio, em sua teoria epistemológica, coloca a Educação Física como um conteúdo da Ciência da Motricidade Humana, ciência da compreensão e explicação das condutas motoras, visando ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico biológico e o antropológico.

Diferentemente, Go Tani justifica sua teoria como uma forma de aplicação de ciências a partir das oportunidades de emprego, caracterizando uma abordagem pragmática na qual os cursos acadêmicos poderiam justificar-se pela preparação profissional, que estaria na dependência de um suporte de área definido em termos científicos.

Na continuação do artigo, Lamartine et alli (2003) discorrem sobre os autores que possuem posições com inclinações profissionais e pedagógicas, representados por Lovisolo e Betti, os quais lutam para tornar a Educação Física uma prática pedagógica e sociocultural fundamentada com legitimidade profissional

---

<sup>28</sup> Foucault, A Condição das Ciências – Discutindo Filosofia - Se constitui em uma forma de ordenação histórica dos saberes, independentemente da ordenação dos discursos e dos critérios de cientificidade; ao contrário, ela é a própria condição desses critérios.

e acadêmica. Lovisolo reconstrói as fases da Educação Física, quando menciona sua origem relacionada com o campo de respostas a questões práticas da formação corporal.

Ainda para os autores, Mauro Betti propõe uma delimitação que permite estabelecer um objeto de estudo e a construção de uma teoria baseada na prática efetiva dos profissionais na sociedade em que vivem. Sua proposta de ciência da Educação Física, é baseada no que ele chama de uma fenomenologia-hermenêutica. Nessa perspectiva, através do conceito de *habitus*<sup>29</sup>, Mauro Betti argumenta que poderia existir uma mediação resultante das pesquisas nos diferentes campos, as quais teriam como objetivo central a reflexão sobre a ação e o conhecimento da reflexão sobre a ação.

Mantendo a mesma linha de raciocínio de Lamartine et alli (2003), é importante acrescentar as discussões apresentadas por Valter Bracht, (1996) que se posiciona em conformidade com Lovisolo no trato da característica da Educação Física como uma prática pedagógica e recorre ao conceito de cultura corporal para definição do saber específico da disciplina.

A análise realizada por Lamartine et alli (2003) conferiu para este estudo uma visão genérica sobre alguns nomes que muito têm contribuído nos debates na Educação Física, cumprindo dessa maneira a intenção de mencionar alguns rumos que tomaram as discussões sobre o tema.

Juntamente com uma vertente de profissionais da Educação Física, também defendo a necessidade de outros olhares para a análise do campo de atuação, que sem dúvida cooperarão para o arejamento da prática e a ampliação dos horizontes acadêmicos. Nesse sentido, Kunz (1996) e o Coletivo de Autores (1992) muito contribuíram para o avanço no campo de propostas para as aulas de Educação Física, com sugestões concretas quanto aos conteúdos e ao planejamento para as aulas.

Visto sob o aspecto de valorização da disciplina, é de fundamental importância que o professor organize conteúdos que estejam além das práticas esportivas, bem como a elaboração de um planejamento que possibilite a participação de todos os alunos.

---

<sup>29</sup> Conceito de Bourdieu: campo relacional entre opostos.

Em suas propostas, embora com bases epistemológicas diferentes, tanto Kunz (1996, 2004) quanto o Coletivo de Autores (1992) ampliam o conceito da prática para além do esporte, sugerindo perspectivas para uma prática crítico - social e transformadora, com a inclusão de atividades que valorizam a cultura corporal e o movimento humano.

Nessa mesma linha, em defesa de uma Educação Física plural, Jocimar Daolio (1996), discute a Educação Física a partir de uma perspectiva cultural, considerando-a como parte da cultura humana, ou seja,

[...] ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. (p. 40)

Declara ainda que a Educação Física deveria fazer como a Matemática, que organiza o conhecimento popular trazido pelo aluno. Segundo o autor:

Parece-nos que Educação Física Escolar deveria fazer a mesma coisa: partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento. (DAOLIO, 1996, p.40)

Também na perspectiva da cultura corporal, Bracht (1996) amplia o conceito de movimento como objeto da Educação Física, estudando a partir da linguagem simbólica. O autor defende que o movimentar-se seja entendido como uma forma de comunicação com o mundo e incorporado juntamente com a ação pedagógica dos professores nas aulas da disciplina.

É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura (BRACHT, 1996, p. 24 ).

Porém Bracht (1996) adverte que trabalhar o movimentar-se sob a perspectiva da cultura corporal não basta para a colocar a Educação Física no âmbito de uma concepção progressista de educação. Para isso é necessário um conceito de cultura que esteja em consonância com os pressupostos sócio-filosóficos da educação crítica.

As propostas defendidas por Bracht (1996), Coletivo de Autores (1992), Daolio (1996) e Kunz (2004), embora com perspectivas diferentes, sugerem uma Educação Física crítica, com vistas à transformação social e também à organização do conhecimento popular, o que as aproxima da concepção de currículo da escola organizada por ciclos. Nesse ponto é possível fazer uma relação dos preceitos das propostas lançadas pelos autores e o que prevê o Regimento Escolar no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Segundo o Regimento Escolar (2007):

Esse é o grande desafio do planejamento de ensino através do tema gerador freireano: transformar o processo de aprendizagem num ato político comprometido com a transformação social e ajudar para que os educandos se eduquem, numa perspectiva crítica. (Regimento Escolar 2007,p. 8)

Ainda de acordo com esse regimento, o currículo se constitui na interação da escola com a realidade e sua diversidade, com diferentes saberes e várias linguagens, que além de legitimar a opção dos professores também revela a intencionalidade e o compromisso social de cada um.

A partir do que foi estabelecido no Regimento e os aspectos levantados pelos autores anteriormente citados, uma parte das observações foram realizadas no sentido de verificar como se colocavam os professores de Educação Física diante dos pressupostos do currículo da EC. Sendo assim, o bloco seguinte foi elaborado a partir da análise das falas que se referiam ao status atribuído pelos participantes do estudo para a Educação Física, o que algumas vezes é adquirido pela avaliação que seus pares e alunos realizam sobre as atividades selecionadas e a organização das aulas, mas que nem sempre se refletem positivamente nas decisões administrativas e organizacionais do cotidiano escolar.

## **5.1 – Status atribuído a Educação Física na escola ciclada**

Durante o tempo em que atuei como professora na rede pública municipal de ensino de Caxias do Sul, participei sistematicamente de reuniões, palestras e encontros onde comumente alguns colegas da Educação Física expressavam seu desagrado sobre a forma como a disciplina era vista pelos demais professores e direção das escolas. Possuíam também opiniões divergentes sobre o status

atribuído a Educação Física, como nos momentos da organização dos horários e prioridade em decisões pedagógicas ou administrativas, sendo essa disciplina muitas vezes relegada a um segundo plano.

Entretanto, o quadro descrito acima não se confirmou quando fiz a análise da percepção dos professores participantes deste estudo, levando ao entendimento de que estamos em uma época de valorização do componente curricular e de conquista de prestígio na escola ciclada.

Conforme sinaliza a fala da professora de Educação Física transcrita a seguir, a disciplina conquistou destaque e valorização no ambiente escolar.

A Educação Física é bem atuante na EC. A escola participa de bastante coisa, é uma escola bem interessada, que valoriza bastante o trabalho dos professores de Educação Física. A Educação Física atua bastante. (Jacira – Prof. EF - Escola Azul)

Sobre esse tema, Molina Neto (2003), em estudo realizado junto aos professores de Educação Física de Porto Alegre, ao analisar as crenças desse coletivo concluiu que o professor individualmente não se reconhece como pouco valorizado em sua escola. Em seus relatos sobre a desvalorização profissional, referiam-se sempre aos colegas no coletivo e nunca individualmente.

Na resposta da professora Jacira, a valorização da disciplina na EC passa pela atuação, levando a concluir que na sua visão a Educação Física é uma disciplina “que faz”, pois a professora não aponta aspectos que contribuam para colocá-la no mesmo patamar das demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

Quando a professora Jacira se refere à participação da escola em várias “coisas”, sua fala vai ao encontro de um estudo de Daolio (1995) realizado junto a professores de Educação Física da rede municipal de São Paulo. Quando perguntados a respeito do seu papel na escola, se referiam às atividades extracurriculares que realizavam e pareciam não se sentir incomodados ou contrários à realização de tarefas como pequenos consertos, remoção de terra do pátio, além da organização de competições festas e similares. Diante disso o autor questionava qual era o tempo que restava para o trabalho pedagógico curricular.

Contudo, durante o período que permaneci na Escola Azul, observei que os professores de Educação Física possuíam bastante autonomia e participavam efetivamente do cotidiano escolar. Tinham muita influência nas decisões

pedagógicas e administrativas, como também demonstravam liderança junto ao grupo de professores, além de serem proponentes de projetos interdisciplinares que eram desenvolvidos pelo coletivo docente.

Esses aspectos observados pareceram sinalizadores de que a Educação Física ocupa um lugar para além da execução, no entanto, pela declaração da professora passa despercebido outras contribuições da disciplina nos aspectos pedagógicos, no trabalho coletivo talvez suplantado pela rotina diária das aulas e pela característica da disciplina, predominantemente e historicamente construída a partir de atividades práticas e com pouca reflexão. Outra fala que suscitou uma discussão que já deveria estar superada na organização escolar por ciclos foi manifestada na declaração da CP da Escola Verde. Ela defendia carga horária maior para disciplinas tidas como de maior exigência cognitiva, o que reafirmou o traço intelectualista ainda presente na escola, deixando transparecendo também de que forma acontecem as relações interdisciplinares em um contexto no qual prevalecem as atividades de cunho mais informativo.

[...] Enfim a Educação Física é uma disciplina importantíssima pra eles, porque se a gente for olhar pelo lado, a área tem três períodos de Educação Física, isso muitas vezes é um debate entre os professores: deveria aumentar uma de Português, uma de Matemática e diminuir uma de Educação Física, como é a escola seriada, só que justamente é essa a proposta da EC [...] (Amélia – Prof. CP – Escola Verde).

A questão da carga horária foi uma constante na fala dos professores da Escola Verde. É importante ressaltar que a manifestação sobre o assunto surgiu espontaneamente durante as entrevistas. A professora de Educação Física citou a paridade do número de aulas semanais como fator que demonstra a importância da disciplina na escola, colocando-a em igualdade de condições perante os outros componentes curriculares.

A Educação Física dentro da EC, eu avalio como uma disciplina tão importante quanto todas as outras, tanto que é a mesma carga horária para todas as disciplinas, então por isso que ela tem um dos papéis principais diante das outras disciplinas [...] (Amanda – Prof. EF- Escola Verde).

Já na Escola Azul a discussão sobre a carga horária parece ter sido resolvida, uma vez que não foi um assunto abordado pelos professores participantes. Também não presenciei nenhuma discussão sobre a ampliação ou necessidade de redução da carga de qualquer disciplina. Também durante as

observações não houve demonstrações de contrariedade dos professores de outras disciplinas quanto à distribuição da carga horária.

Ao analisar as respostas dos outros participantes deste estudo, professores coordenadores pedagógicos e diretores, quando perguntados como percebiam o trabalho com a Educação Física na escola organizada por ciclos, foi possível identificar os diferentes vieses que serviam de referência para que emitissem um juízo de valor sobre o tema. Os argumentos oscilaram entre a importância e a abrangência da disciplina, a relevância do trabalho coletivo e o significado dos conteúdos.

Dessa forma, o quadro descrito na introdução desta discussão - de que os professores de Educação Física demonstravam descontentamento diante da forma com que a disciplina era vista nas escolas - passou a ter contornos diferentes, mais positivos quando analisados a partir da percepção dos professores participantes deste estudo, análise que apresentarei a seguir em forma de tópicos os quais tiveram destaque nas falas dos participantes e remetem para algumas expressões comumente utilizadas para definir a Educação Física.

## **5.2– A Educação Física é o “todo” !!!**

Este primeiro bloco foi organizado com o agrupamento das falas em que os professores destacam a importância da Educação Física. Também houve referência sobre a contribuição da disciplina em diferentes aspectos, conforme demonstra a fala apresentada a seguir.

Acho que o professor ainda não se deu conta. Nem o próprio professor de Educação Física percebe a importância da sua disciplina numa escola, que para mim é uma das disciplinas mais amplas que tem, acredito que seja até a mais ampla. É a disciplina que trabalha o todo, mas acho que nem o próprio professor de Educação Física percebe isso ainda [...] (Ursula - Prof. CP - Escola Azul )

Quando solicitei que a professora definisse o “todo”, ela sintetizou: o trabalho com o aluno tanto em grupos quanto individualmente, o desenvolvimento das suas habilidades individuais e coletivas. A disciplina, para a professora, é a que mais proporciona atividades de integração e interação.

De uma outra forma, as professoras de Educação Física da Escola Verde definem a disciplina na EC como responsável por um trabalho “ global” com o aluno e também como uma disciplina abrangente que deve auxiliar futuramente o aluno em suas atividades diárias, além de ser primordial no trabalho das relações humanas.

Bem, que participe do trabalho coletivo também, que seja uma aliada para conseguir sanar todas as dificuldades que o aluno tem como ser total. Quando a gente fala de um trabalho global com o aluno, acho que é bem isso aí, tentar sanar, superar a dificuldade que ele tem. A dificuldade que ele tem na fala, a dificuldade que ele tem de se expressar, que ele tenha um raciocínio lógico e que ao mesmo tempo tu trabalhe as habilidades que ele vai usar a vida inteira dele. Quando ele for maior, quando ele quiser aprender a dirigir, que ele tenha a coordenação necessária, que agora de pequeno ele aprenda a pular corda, porque isso vai ajudar ele depois, com a coordenação de olhar no quadro e copiar no caderno. A Educação Física na escola por ciclos é isso, na escola seriada, mas enfim na escola por ciclos tem na minha opinião, que ajudar superar a dificuldade do aluno pra que ele cresça, desenvolva como um ser global, completo (Diana - Prof. EF e Vice-diretora - Escola Verde ).

[...] pra trabalhar o intelecto, o social, não só o cognitivo, mas trabalhar muito as relações humanas, a Educação Física é primordial nisso (Amanda – Prof. EF- Escola Verde).

É possível fazer uma relação entre as declarações das professoras com o estudo de Daolio (1995,), em que foi analisado o elevado grau de importância atribuída à disciplina pelos professores de Educação Física. O autor concluiu que esse é diretamente proporcional à falta de especificidade e identidade dentro da grade curricular e “como ela não ensina nada de modo específico, pode ensinar tudo globalmente” (p. 71).

O que transpareceu na fala da Coordenadora Pedagógica é que o fato de definir a Educação Física como uma disciplina “ampla” se constituiu em um elemento de valorização da disciplina. Porém, também é possível concluir pela definição do “todo”, e do “global” e do “primordial”, que a disciplina extrapola o aspecto curricular e ao mesmo tempo resguarda sua especificidade disciplinar.

Na Escola Azul, a definição da Educação Física como disciplina ampla extrapola as questões citadas nas falas anteriores. O conceito expressado pela professora de Educação Física abrange aspectos como a diversidade das atividades propostas e o local onde acontecem as aulas. Esses fatores, para a professora, possibilitam um olhar sobre o aluno numa perspectiva diferente das outras

disciplinas, causando em alguns momentos, divergências entre os professores a respeito dos alunos.

Quanto maior a variação acho que tu consegue perceber e faz com que teus alunos gostem de todas as atividades, porque tem uma variação e não fica cansativo pra eles, então tu consegue perceber nos alunos alguns valores que dentro de uma sala de aula, sentado numa cadeira às vezes tu não percebe. Às vezes acontece assim nos encontros de final de trimestre tu acaba se contradizendo com os professores que dão aula na sala, porque tu proporciona algumas atividades diferentes que tu percebe características que eles têm, mas que os professores dizem que eles não têm. Mas eles têm, porque tu já percebeu isso. (Eloísa – Prof. EF - Escola Azul).

Diante do apresentado, a Educação Física pode ser analisada sob duas visões diferenciadas. Em uma delas, a disciplina é valorizada dentro da escola e na outra a falta de especificidade a define dentro do currículo escolar como uma disciplina para dar conta de muitas atribuições, às vezes em detrimento das suas responsabilidades pedagógicas, mas que é exatamente nessa falta de especificidade que reside a valorização do componente curricular no contexto escolar.

### **5.3 – A Educação Física é o momento de maior prazer**

Neste item analisei a Educação Física sob a perspectiva que atribui a ela uma finalidade educativa diferente das outras disciplinas. Alguns professores deste estudo, ao manifestarem sua opinião sobre a Educação Física na escola EC, além de atribuírem status à disciplina, mencionaram também o trabalho da Educação Física com temas que ultrapassam as questões das habilidades corporais, transitando entre a constatação do prazer dos alunos durante as aulas e a indicação de relações sociais positivas, o que na fala da diretora foi explicitado como coleguismo, saber valorizar a vitória do outro e os valores, embora não os tenha especificado.

A Educação Física é essencial, é o momento de maior prazer dos alunos também, onde eles conseguem ficar mais à vontade, porque querendo ou não, dentro de uma sala de aula não se tem esta liberdade que eles têm quando eles saem fora do espaço de sala de aula. Fora que desenvolve habilidades, se trabalha também a questão dos valores, de competição, de saber perder, de coleguismo, então acho que a Educação Física faz tudo isso também. E realmente é o espaço, que todos ou a maioria gosta.

Poucos não gostam da Educação Física (Arlete – Prof. Diretora – Escola Verde ).

A diretora em sua fala confirma a preferência dos alunos pelas aulas de Educação Física e, por extensão, o prestígio dos professores. Na sequência relacionou alguns aspectos de cunho social e cultural relevantes e que geralmente na comunidade são reconhecidos como conteúdo próprio da Educação Física, o que demonstra o pouco conhecimento que possuem sobre o conteúdo desenvolvido nas aulas.

Os mesmos aspectos apontados pela diretora estão presentes na fala dos professores participantes deste e de outros estudos (DAOLIO,1995; MOLINA NETO, 1998, 2003) realizados com professores de Educação Física , o que possibilitou apontar para duas questões: Nas escolas investigadas, a visão da Educação Física é de uma disciplina que engloba outros conteúdos além dos específicos; ou seria um componente curricular cujo conteúdo se resume a “ momentos de prazer” , tornando-a pouco valorizada na comunidade escolar?

Vale ressaltar o quanto é importante para os professores terem as aulas de Educação Física apontadas pelos alunos como as melhores aulas da escola, exatamente porque conseguem aliar o conteúdo próprio do componente curricular com atividades que resultam em momentos prazerosos para esses. No entanto, é necessário que a disciplina não seja vista somente como momentos compensatórios do trabalho intelectual que faz parte da rotina escolar, sob o risco de tornar-se uma disciplina que participa menos que as outras no processo de aprendizagem do aluno e que não contribui para a produção de conhecimentos.

Sem o intuito de responder as questões formuladas anteriormente, mas como parte integrante do coletivo de professores que consideram a Educação Física uma ação pedagógica que extrapola a atividade física e o movimento corporal<sup>30</sup>, entendo que assim como os outros componentes curriculares, a Educação Física deve tratar para além de seus conteúdos específicos, atribuindo-lhes significados diante da realidade política e social, contribuindo para ampliar a visão dos conteúdos com vistas a proporcionar a transformação crítica e social de seus alunos.

---

<sup>30</sup> Expressões utilizadas por Bracht (1996)

#### **5.4– É uma disciplina mais difícil de integrar com os conhecimentos pedagógicos**

Sobre a especificidade da Educação Física e o trabalho interdisciplinar, na maioria das declarações prevalece o discurso de que a disciplina, mesmo tendo como característica a ênfase nas aulas práticas e nas habilidades motoras, interage e atua com os demais componentes curriculares. Neste tópico procurei apresentar as falas dos participantes deste estudo, que remetem ao trabalho interdisciplinar e à participação da Educação Física neste processo.

Conforme demonstra a fala da professora de Educação Física da Escola Verde, na EC a integração entre as disciplinas favorece o trabalho coletivo.

[...] eu já trabalhei em escola por série, embora faça tempo que eu saí de lá. Mas eu acho que a escola por série é mais individualista é mais cada um por si, cada um faz o seu trabalho, às vezes tu não sabe o que o outro está fazendo e na escola por ciclos tu sempre sabe. Claro que não tudo, mas mais ou menos tu tens idéia sabe, porque o tema é geral. Este ano a gente pegou um tema único pra toda a escola, sempre fica mais integrado mais interado da situação (Diana - Prof. EF e Vice-diretora - Escola Verde).

No entanto, estudos realizados (Bossle, 2003, 2008; Pereira, 2004) demonstram a complexidade e os fatores que para os professores de Educação Física são limitantes para que sejam estabelecidas as relações interdisciplinares tão singulares da organização do currículo das escolas cicladas. Porém, os professores, de acordo com as falas analisadas, não demonstraram perceber tal limitação e tampouco manifestaram sentir a disciplina menos valorizada, criando formas para integrá-la ao planejamento e torná-la parte do processo.

A fala da professora de Educação Física confirmou essa análise. Mesmo diante das dificuldades para a elaboração de propostas que integrem a Educação Física no planejamento interdisciplinar, sempre que possível, ainda que através de “ganchos” (estratégias de sobrevivências?), isso era feito.

Mas sempre quando possível tu puxa um gancho e trabalha junto com as demais disciplinas. Principalmente porque isso já forma o intelecto do nosso aluno, tu já forma ele como cidadão, então isso já ta ajudando ele a se tornar um cidadão consciente da situação (Amanda – Prof. EF- Escola Verde).

Diante do exposto pela professora me reportei ao estudo de Molina Neto (2003) no qual concluiu que os professores de Educação Física, diante de um

contexto às vezes desfavorável ao seu trabalho, desenvolvem crenças com características de estratégias de sobrevivências, que “permitem a esse grupo enfrentar a relação interativa com a cultura escolar e as contingências de seu trabalho de modo satisfatório e com respostas originais” (p. 151).

A expressão “ganchos”, segundo a professora, foi utilizada para denominar as pequenas ações realizadas pela disciplina que complementam a abordagem dos outros componentes curriculares. Nesse ponto há uma analogia entre a fala da professora e o estudo de Molina Neto (2003) sobre as formas criadas pelos professores que os permite enfrentarem as exigências do seu trabalho de maneira aceitável e com respostas criativas, ao mesmo tempo em que marcam a presença da Educação Física no processo de trabalho coletivo.

A professora Amanda reafirma a contribuição da Educação Física para a discussão juntamente com o aluno, em direção à transformação da realidade vivida através de uma proposta, que segundo Bracht (1996), é uma concepção baseada no desenvolvimento das aquisições motoras básicas e na repercussão do movimento sobre a cognição e do domínio afetivo-social.

As falas da CP da Escola Verde e da diretora da Escola Azul explicitam de que maneira a Educação Física se insere como disciplina contributiva no processo da aprendizagem.

[...] Integrada, também. É uma disciplina mais difícil de integrar com os conhecimentos pedagógicos, no caso leitura, escrita, essas coisas que é a maior dificuldade. Mas procura estar sempre integrada, ou registrando as atividades que faz, ou no planejamento, com a fala da comunidade também, de forma a atender no pátio, ou reagrupamento que a gente faz... tudo está integrado. [...] promover a integração, que é o que a gente procura em todas as áreas também. Eu vejo a Educação Física desta forma (Mara – Prof. CP – Escola Verde).

Eu percebo o trabalho da Educação Física tentando entrar nesse planejamento coletivo inicial e que acaba fazendo os planos, indo bem ao encontro dos objetivos específicos da disciplina como acontece em Ciências, em Matemática, não é assim... a Educação Física não está conseguindo se inserir? É um reflexo. Mas acontece, segue o planejamento da escola consegue se inserir, consegue fazer um trabalho bem efetivo com os alunos (Valeska – Prof. Diretora – Escola Azul).

As professoras relataram a participação dos docentes de Educação Física no trabalho interdisciplinar e no planejamento específico com a RT, demonstrando que estão inseridos no processo e atendem as solicitações pedagógicas rotineiras

na escola ciclada. As ações realizadas como o reagrupamento<sup>31</sup> e o “trabalho efetivo”, agregam para a totalidade do planejamento, sem, no entanto, pender para o extremo de, segundo Bracht (1996, p.25) “transformar a EF num discurso sobre o movimento, retirando o movimentar-se do centro da ação pedagógica da EF”.

É importante retomar a fala contraditória da Coordenadora Pedagógica quando diz que a Educação Física está integrada, mas que é difícil integrá-la com os conhecimentos pedagógicos. Ao mesmo tempo, cita algumas contribuições pedagógicas da disciplina nas atividades planejadas, como a sistematização de suas atividades e o planejamento com a fala da comunidade, entre outras.

Como Coordenadora Pedagógica, uma de suas funções é ser mediadora do grupo de professores, considerando uma proposta que se caracteriza pelo trabalho coletivo. Ora, esse coletivo significa que cada um participa com o outro na construção do conhecimento e compartilha do seu saber para a elaboração do currículo, sendo assim faz parte da função da Coordenadora Pedagógica, integrar e buscar a aproximação das diferentes disciplinas para que cada uma possa contribuir para a aprendizagem do aluno.

No entanto, se somente a prática esportiva for considerada como conteúdo e analisada sob a perspectiva do jogo pelo jogo, diminuirão as possibilidades de encontrar pontos que possam relacioná-los com alguns temas geradores da RT, aumentando a dificuldade de integrar a Educação Física com os ditos “conhecimentos pedagógicos”.

Porém, a partir desta análise afloraram dois pontos para reflexão cujo primeiro seria de questionamento: Haveria na EC espaço para a existência de disciplinas com graus diferentes de conhecimentos pedagógicos? Ou essa seria uma demonstração de que a comunidade escolar desconhece os conteúdos da Educação Física?

Um possível contraponto foi identificado na fala da professora de Educação Física transcrita a seguir:

Acho que a variação de atividades da Educação Física é muito ampla, tem muitas coisas para trabalhar nela. Então acho que a variação de atividades que o professor proporciona é importantíssima, muito rica porque um dia tu trabalha com um jogo esportivo, outro dia tu trabalha com materiais

---

<sup>31</sup> Oficinas para os alunos, realizadas em horário específicos com todos os professores atuando em atividades que nem sempre são específicas de sua área. Normalmente são organizadas atividades que auxiliem na diminuição da defasagem do aluno em alguma disciplina de cunho informativo.

diversificados, outro tu trabalha com dança, outro com lutas. Acho que esta variação de atividades que tu proporciona pra eles é muito rica, esta seria a forma ideal, porque ninguém é bom em tudo. [...] todos têm habilidades pra alguma coisa, todos têm características diferentes, então quanto maior a proporção de atividades que tu der pra eles, mais tu consegue ver as habilidades que eles possuem (Eloísa – Prof. EF - Escola Azul ).

Dessa forma, a segunda proposta para reflexão diz respeito à necessidade da promoção de mudança das concepções nas escolas sobre o objeto de trabalho da Educação Física. Geralmente a comunidade escolar considera somente as perspectivas biológicas e desenvolvimentistas da Educação Física, sem ampliar a sua definição para além da atividade física e do desenvolvimento motor em uma escola que teoricamente deveria propor diferenças pedagógicas significativas.

A professora mencionou as atividades que integram as propostas de qualquer organização escolar, porém imbuídas de propósito diferentes, os quais possibilitam a participação e a valorização do conhecimento de cada aluno e como consequência um olhar atento para a singularidade de cada um.

As considerações sobre as duas questões levantadas têm seu fundamento no princípio da EC de que todas as disciplinas contribuem para o processo de aprendizagem de acordo com as suas especificidades. Sendo assim, a menção de que possam existir componentes curriculares com mais conhecimento pedagógico que outras entraria em choque com os princípios da EC e seria um elemento a mais para solidificar a divisão entre disciplinas como mais ou menos importantes para a produção do conhecimento.

Sendo assim, caberá aos professores trabalhar com o propósito de ampliar a visão da comunidade escolar sobre a Educação Física para torná-la dentro da EC uma disciplina com propostas que evidenciem seu potencial contributivo no processo de aprendizagem e, principalmente, para que seja possível construir conhecimento a partir das experiências corporais, condição essencial para colocá-la como parte integrante do planejamento coletivo com vistas à construção do trabalho interdisciplinar.

## **5.5 – A Educação Física e a superação da visão de mundo da comunidade escolar:**

Não tem essa realidade, é uma realidade bem diferente.  
(Amanda – Prof. EF- Escola Verde)

A concepção de educação manifestada nos pressupostos da escola ciclada, segundo o Regimento Escolar (2007), é que o conhecimento é construído a partir da realidade dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Os alunos construirão níveis mais complexos de pensamento diante de situações diferentes ou utilizarão esquemas já existentes para superarem as resistências que encontram na realidade em que vivem. Sendo assim, o conhecimento é construído através do diálogo entre os diferentes saberes, fundamentado na coexistência entre o conhecimento cotidiano e o sistematizado.

Essa concepção de conhecimento é colocada em prática com a construção de um currículo significativo, que tem como ponto de partida a realidade dos alunos e busca ressignificar os conteúdos historicamente acumulados a partir dessa realidade. Sendo assim, a organização dos saberes e o processo de aprendizagem devem contemplar outras formas de mediação, propondo:

[...] o desvelamento da realidade da comunidade escolar e a superação da visão de mundo da mesma, respeitando a diversidade e multiculturalidade, ou seja, “currículo formação”, voltando para a consciência crítica, para a emancipação e humanização, considerando a produção de conhecimento como um ato de criar e recriar coletivo ( Regimento Escolar, 2007. p. 6).

Na escola ciclada entende-se que a partir da concepção de currículo, que enfatiza o exercício do pensamento crítico e do desvelamento da realidade, os alunos buscarão soluções concretas para a superação de suas dificuldades, indo além da visão de mundo que possuíam no início do processo de busca do conhecimento. A relação entre o conhecimento sistematizado e o senso comum será efetivada através da metodologia dialógica que pressupõe um constante movimento de ação-reflexão-ação através do diálogo constante.

A fala transcrita a seguir ilustra o que foi explicitado no parágrafo anterior, ficando evidente sua preocupação em relacionar o conteúdo específico de suas aulas com o objetivo central do currículo organizado por ciclos, ou seja, a partir da

reflexão sobre o conteúdo da aula, desvelar a realidade vivida pelo aluno e contribuir para a superação da visão de mundo da mesma.

Acho que o ideal seria todo o momento da aula ter um segmento. Todo o momento ao final da aula tu faz uma reflexão com ele, falando alguma coisa que fique de aprendizado para o aluno. [...] Que eles consigam perceber alguma coisa que durante aquela aula eles aprenderam e que foi significativo pra eles (Eloísa – Prof. EF - Escola Azul).

A professora procura juntamente com o aluno refletir sobre as atividades de suas aulas, buscando com isso a aprendizagem através da atribuição de significado ao conteúdo, o que poderá desencadear um processo de superação da visão do aluno sobre a atividade proposta para aquela aula.

De acordo com Vasconcellos (2007, p. 55), “o que ocorre na perspectiva dialética-libertadora, é que ensinar determinado conteúdo a alguém, num certo contexto, tem a ver com o mundo todo.” Ou seja, para que essa tarefa tenha êxito é preciso que seja reconhecida e relacionada com a totalidade. É necessário, pois, significar os conteúdos, dar sentido às informações e para isso deve ser organizada, criticada e situada, de forma a possibilitar que o aluno tenha conhecimento das contradições da realidade social em que vive e possa buscar sua transformação.

[...] Por isso que eu os levo muito a jogos, pra sair daqui, interagir, buscar, conhecer outras pessoas, que existem outras realidades. Foram lá para o Juventude, não sabiam que existia água quente, piscina térmica, os pequenininhos; Eles perguntavam: Profe, é quente esta água? Não tem essa realidade, é uma realidade bem diferente a deles (Amanda – Prof. EF-Escola Verde).

As falas transcritas refletem ainda o pensamento dos professores de Educação Física participantes deste estudo, quando atribuem importância para a disciplina. Molina Neto (1998), em estudo sobre a prática docente dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre, concluiu que esses consideram o seu trabalho importante, porque atuam nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, além de incluírem os valores e atitudes, entendendo que dessa forma tratam o aluno em sua integralidade, embora em algumas situações, suas opiniões não sejam consideradas.

Sobre essa afirmação, a fala da professora Amanda aponta o aspecto social, intelectual, cognitivo e principalmente as relações humanas como objeto de trabalho nas suas aulas e como componentes que colocam a Educação Física em um patamar superior às outras, não fazendo menção à especificidade da Educação

Física. Também demonstra o quanto a professora está impregnando a disciplina com o objetivo de contribuir para a superação da visão de mundo que seus alunos possuem na busca da melhoria da sociedade que vivem.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992,p.28), um currículo voltado para os interesses das classes populares deve ter como eixo, entre outros, a explicação da realidade social complexa e contraditória, o que exige uma organização curricular diferenciada na qual seja questionado o objeto de cada disciplina e colocado em destaque a função social de cada uma delas.

Para analisar a disciplina de Educação Física, como parte de um coletivo interdisciplinar e transdisciplinar, busquei suporte no mesmo estudo onde é apresentada a afirmação dos professores de Educação Física de Porto Alegre que:

[...] através de um jogo ou de uma dança, é possível alcançar importantes objetivos cognitivos no âmbito de disciplinas como história, geografia, matemática e outras,além de “boas”atitudes psicológicas e sociais. (MOLINA NETO,1998, p. 35)

Na fala a seguir, a professora menciona os conteúdos práticos desenvolvidos nas suas aulas e também a relação próxima que mantém com o coletivo de professores, além da troca de informações sobre os alunos, o que é expressado pelo Coletivo de Autores (1992) pela contribuição que cada disciplina dará para a explicação da realidade, em uma perspectiva curricular de que nenhuma disciplina existe de forma isolada.

Sempre aprendendo jogos, ensinaram educativos sempre tentou fazer com ele tivesse Educação Física mesmo. [...] Acho que é mais coletivo, da gente com a professora da sala, com os outros professores de área e tem a impressão que dá, é que a gente se conhece melhor, a gente troca mais questões sobre as crianças, esta fala agora era o meio ambiente, a nossa rede tu vai falar alguma coisa com eles, claro que tu não vai tocar no mesmo que a professora já falou, mas eles já vêm com conhecimento. Eles te dão uma resposta maior e flui, mais. Acho que é bem a questão principal, este trabalho coletivo que é mais avançado. (Diana - Prof. EF e Vice-diretora – Escola Verde )

Para a professora Diana, a aprendizagem é um processo ativo, que segundo Vasconcellos (2007) é composto por sujeitos concretos, que levam para a sala de aula toda a complexidade de pessoas que fazem “parte da polis”, tornando a “tarefa cotidiana do professor miúda e localizada” ”(p. 55),e alerta também que, para o sucesso deste trabalho, é necessário fazer a vinculação dos conhecimentos com a totalidade, caso contrário não terão sentido para o aluno.

Por outro lado, segundo Freire (2001), um dos obstáculos para a prática educativa popular é que os professores, ao chegarem às áreas populares com teorias prontas e acabadas, demonstram a falta de interesse no saber das pessoas, como sabem e quem são, o que conhecem do mundo, como conhecem e como se reconhecem nele. Os professores querem que a comunidade conheça o que eles conhecem e da forma que conhecem, assumindo, portanto, uma postura autoritária, elitista e reacionária.

Partilho das idéias de Freire sobre a falta de conhecimentos e informações que os professores possuem sobre o contexto que irão atuar. Por isso, esses elementos podem ser considerados como possíveis obstáculos para o desempenho da tarefa cotidiana do professor, juntamente com a realidade das comunidades em que estão localizadas as escolas, na maioria das vezes divergentes dos contextos de origem dos professores.

De outra forma, as condições estruturais e pedagógicas nem sempre são favoráveis para o desenvolvimento das atribuições profissionais dos professores e adequadas para a elaboração de atividades especializadas da disciplina de Educação Física, o que algumas vezes limita a participação desse componente curricular no processo de superação da visão de mundo, com propostas que integradas com os outros componentes curriculares possam auxiliar na ressignificação ou na re-elaboração da realidade de comunidade escolar.

Convém acrescentar que ao realizar o trabalho de campo nas escolas, observei que os professores buscavam em suas práticas cotidianas a integração com a realidade dos alunos, valorizando os conhecimentos trazidos, durante as aulas e nas conversas informais. Davam mostras de conhecer a história da maioria e procuravam inteirar-se sobre as ações necessárias para contribuir, além de sugerir e solicitar que fosse providenciado algum encaminhamento pela CP, participando das decisões e buscando o retorno das suas solicitações.

Com relação às aulas, ainda era muito presente com as turmas dos maiores a prevalência das atividades esportivas, havendo poucas propostas que levassem para a construção de outros conceitos, como também a utilização de diferentes linguagens das práticas corporais.

A forma mais comum de integrar as aulas com a RT se reduzia aos comentários finais da aula ou então às aulas teóricas, que na Escola Azul,

geralmente aconteciam quando não dispunham de horários na quadra de esportes, e na Escola Verde quando chovia, uma vez que não possuíam ginásio coberto.

Por outro lado, as aulas com os menores, nas duas escolas, continham propostas diferenciadas, explorando muito as possibilidades corporais das crianças, o que demonstrava a existência de um planejamento cuidadoso e com criatividade suficiente para integrá-lo com a RT. Nas conversas com esses professores, percebia que organizavam suas aulas sem encontrarem dificuldades em associar a RT aos conteúdos que planejavam desenvolver, demonstrando também que já haviam avançado na proposta de trabalho interdisciplinar com os outros professores das turmas.

Esses fatores se relacionam diretamente com a organização do trabalho docente e a dinamização das ações do professor de Educação Física, assunto que aprofundo no próximo capítulo.

## **6 - TRABALHO DOCENTE E DINAMIZAÇÃO DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Este capítulo foi organizado em sub-capítulos, que foram escritos a partir da análise e interpretação dos dados coletados no trabalho de campo. A análise das falas resultou em categorias, das quais tiveram origem três sub-capítulos que foram ainda subdivididos, onde iniciei uma aproximação com os autores, que deram suporte para a tarefa de desvelar e entender como acontece a dinamização das ações do professor de Educação Física na escola organizada por ciclos de formação.

Além de apresentar o trabalho docente, suas diferentes nuances e particularidades apresentadas nas escolas investigadas, procurei também analisar suas falas e identificar possíveis desdobramentos que pudessem revelar algum significado até então não revelado.

Como já foi mencionado, a escrita do trabalho, como também a organização das categorias que foram apresentadas, tomou forma durante a leitura minuciosa da transcrição das entrevistas através de anotações de fragmentos das falas dos participantes, que se constituíssem em declarações relevantes e constantes e fossem significativas para o objetivo deste estudo. Da mesma forma, fiz um exercício atento identificar as contradições, os consensos, os conflitos e as práxis dos professores, num contexto escolar interdisciplinar que se constituiu a partir das vivências disciplinares dos profissionais que nele atuam.

No primeiro subcapítulo, apresentei o professor de Educação Física sob a ótica de seus colegas de escola. Evidenciei como esse professor é visto e qual é a sua participação no contexto escolar, onde também inscreve suas aspirações e seus anseios, tornando-se parte inerente deste organismo vivo chamado escola.

No segundo subcapítulo, entrelaçando as falas dos participantes desta investigação, minhas anotações durante a pesquisa de campo e o diálogo com autores, analisei como são organizadas as ações dos professores dentro desse contexto, em que é fundamental atender também os objetivos da Educação Física e

os princípios de coletividade, além de focalizar as falas que compõem a RT. Dividi esse sub-capítulo em duas seções: a primeira trata do processo de organização das ações da disciplina de Educação Física relacionada com a RT e na segunda, analiso as falas que descreviam o processo de planejamento dessas ações.

O terceiro sub-capítulo foi elaborado a partir de falas que destacavam os tópicos abordados nas aulas de Educação Física, emergindo uma categoria. Esse sub-capítulo também foi dividido em três seções, com o objetivo de utilizar a riqueza de informações contidas nas declarações dos participantes. Nele trato das significâncias dos conteúdos de Educação Física, outras faces entrelaçadas com a RT e a cultura esportiva como conteúdo.

Procurei nas categorias apontadas respostas para algumas questões que diziam respeito ao trabalho docente, à organização das ações e ao planejamento, que são perguntas que se entrelaçam com a questão central deste estudo. Outras tantas, como o questionamento sobre os conteúdos com predominância do esporte, bem como a organização dos tempos e sua relação com a RT, fazem parte da rotina cotidiana escolar de profissionais reflexivos que não exercem impunemente a ação docente. Esses profissionais constantemente, em suas reflexões, buscam respostas para a realidade educacional, organizacional e operacional nesse contexto, além da aplicabilidade do componente curricular como elemento contributivo para a aprendizagem do aluno.

## **6.1 - Trabalho Docente**

É importante também dar a conhecer sob que perspectiva foi tratado o trabalho docente. Para fundamentar as discussões que aconteceram no decorrer deste capítulo, busquei subsídios junto à obra de Mário Sérgio Cortella (1998), que define o trabalho também como práxis.

O autor entende o trabalho como uma ação transformadora consciente, sendo que essa intencionalidade tem como finalidade alterar a realidade para adaptá-la às nossas necessidades. Portanto, o trabalho “é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação. (ação de tornar próprio) por nós.” (CORTELLA, 1998, p.41).

A dimensão do trabalho docente discutido na relação direta que possui com as condições que o estruturam e as outras dimensões do ensino também são importantes para este estudo. Para tratar dessa dimensão, busquei amparo nos estudos realizados por Tardif (2002), que considera o ensino um trabalho humano especializado, que requer saberes específicos dessa profissão, os quais não são partilhados por todas as pessoas.

Além de considerar que o trabalho docente tem a influência dos saberes próprios do professores, o autor também faz sua relação com elementos que considera ser constitutivos do trabalho docente: identidade, experiência de vida, história profissional e relação com os alunos e com “atores escolares na escola” (p.11), portanto é um trabalho multidimensional na medida em que incorpora esses vários elementos. (TARDIF, 2002)

Da mesma maneira, Molina Neto (1998) entende que a forma com que os professores de Educação Física desenvolvem seu trabalho tem uma forte relação com as formas que percebem o contexto social e as prioridades que estabelecem para certos valores. O autor vai além após analisar a distinção histórica entre teoria e prática e a relação entre a cultura intelectual e a cultura física, levantando a questão sobre o professor de Educação Física no âmbito escolar, em que predomina a base intelectual, “ser o representante do trabalho material; da ocupação e desenvolvimento do corpo, enquanto a ‘propriedade’ da cultura intelectual é de desenvolvimento da razão”. (p. 33)

De acordo com Günther (2006), o trabalho do professor de Educação Física possui características peculiares, pois além do espaço em que acontece as aulas, ainda há, o “caráter marcado por experiências de movimento, que se opõe à rotina da sala de aula, exerce grande influencia na realização da sua prática” (p.258).

Sob a perspectiva de Freire et alli (2007), o trabalho docente possui uma dimensão política na qual o professor é um profissional ativo. Para os autores, o professor que questiona de que maneira poderá trabalhar melhor os interesses e peculiaridades das crianças das periferias, está colocando em dúvida o estudo e a escola que aí estão. Essa desconfiança comprova que essa forma de escolaridade e esse tipo de estudo que acontece diariamente estão atuando contra os interesses e características da cultura popular.

Porém, na medida em que o professor se dá conta de que entre ele e os alunos existe mais do que temas e programas: existem os símbolos, os códigos e os

movimentos da vida política e que circulam os poderes e as influências do cotidiano. Assim, esse professor tem sua visão ampliada iniciando a compreensão da política, que segundo os autores, “é um conjunto de normas “invisíveis” e que estão presentes no relacionamento entre pessoas diferentes”. (FREIRE et alli ,2007, p.47).

Ainda de acordo com os autores, o professor passa a ter clareza de que na mesma turma estão diferentes experiências de vida cultural e que ele como profissional está a serviço de cada um de seus alunos. O trabalho pedagógico possui uma dimensão política, na medida em que poderá auxiliar ou inibir a relação cognitiva entre as expressões culturais dos alunos e os conteúdos da disciplina.

Compartilho das concepções apresentadas pelos autores na medida em que suas idéias revelam a essência do trabalho docente, como também as características que são próprias dos professores de Educação Física.

Abordei esse tema, dividindo-o em dois sub-capítulos, onde procurei, através das categorias que emergiram das falas dos professores participantes, identificar nas escolas investigadas não somente a existência da divisão de trabalho visto sob a perspectiva da relação entre a cultura intelectual e a cultura física, como também outros fatores que podem interferir na realização do trabalho do professor de Educação Física .

## **6.2 - Professor de Educação Física na Escola organizada por Ciclos de Formação**

Embora o professor de Educação Física, visto sob a perspectiva de uma escola em que prevalecem disciplinas que focalizam a atividade cognitiva, possa ser percebido como um profissional voltado para a prática, nas falas dos professores não houve nenhuma referência a essa suposição, o que me permite deduzir que os professores não possuem a percepção da existência de divisão entre o trabalho intelectual e o material nos locais onde desempenham suas funções.

Em análise realizada sobre a idéia de divisão do trabalho por Molina (1998), o autor quando discute a construção dos papéis profissionais, conclui que:

A escolarização, tanto na emergência do capitalismo como nas fases de sua consolidação, privilegiou os conhecimentos e ofícios que, tratando do pensar, do explicar e do entender “a essência do mundo”, promoveram uma

teoria moral, e formas de educar destinadas a romper com a educação no ofício, processo onde as pessoas se socializavam e faziam sua aprendizagem (p. 33).

Apesar de os professores de Educação Física não manifestarem indícios de que existe alguma crítica em relação as metodologias ou atividades propostas em suas aulas, a coordenadora pedagógica, em sua fala, sinaliza que o professor tem demonstrado conhecimentos pedagógicos que utiliza em suas aulas, o que possibilita o entendimento de que nem sempre foi assim.

Bem, os professores de Educação Física na escola, eles já conseguem perceber a sua função, principalmente porque eles fazem um planejamento mais efetivo, não digo que todos. Eu percebo assim: os professores de Educação Física já estão se apropriando de seus conhecimentos, de seu conteúdo propriamente dito. E tentando integrar isso com algumas disciplinas ou alguns anos ciclos (Ursula - Prof.CP - Escola Azul).

Também nas declarações da diretora da Escola Azul, foi possível identificar, mesmo que cuidadosa, a referência de que o professor de Educação Física mudou sua atuação na escola de forma positiva. Foram apontados aspectos da organização de suas aulas e também da sua participação, contribuindo nos planejamentos e demonstrando seu comprometimento com a realização do trabalho e utilização de outras metodologias.

Vou te falar especificamente da nossa escola. O avanço que eu percebo de quando eu trabalhava, quando eu retornei aqui para a escola, como era a prática, como era organizada e hoje eu percebo um avanço bem grande, na metodologia, na atuação com os alunos, na importância e no significado da prática que o profissional vem dando (Valesca – Prof. Diretora – Escola Azul).

Segundo Molina Neto (2003, p.154), “a Educação Física opera com a pedagogia do corpo e o ensino da cultura corporal no contexto de uma cultura escolar cuja ênfase está no intelectual.” Relacionando esse aspecto com o sentido prático e imediato para o desenvolvimento social e econômico determinado pelo projeto social brasileiro, o autor conclui, que é de esperar que tanto a escola como a comunidade valorizem as disciplinas que tenham um enfoque mais informativo e fático, contribuindo assim para que o professor de Educação Física necessite demonstrar a importância do seu trabalho para o processo educativo.

Partindo da premissa de que predominavam as disciplinas com exigência técnica na organização curricular dos cursos de formação, e devido à grande influência das experiências sociocorporais vivenciadas pelos acadêmicos antes e

durante sua formação inicial (Figueiredo, 2004, 2008), alguns segmentos da comunidade escolar e acadêmica percebiam o professor de Educação Física como um profissional voltado eminentemente para a prática, com lacunas na sua formação quando analisada sob a perspectiva epistemológica.

Mesmo que as discussões mencionadas anteriormente já tenham alcançado níveis satisfatórios no âmbito acadêmico e ultrapassado a barreira da produção de conhecimento, percebe-se na fala da CP e da diretora da Escola Azul que ainda não se estabeleceu concretamente no ambiente escolar investigado. Por outro lado, em suas declarações é possível identificar que está havendo um processo evolutivo dos professores de Educação Física, dessa escola nas questões do planejamento e da apropriação de conhecimento.

Tempos atrás era aquela coisa de... nós temos um espaço bem grande, se deixava os alunos mais à vontade de uma forma bem genérica e hoje se percebe que se está trabalhando efetivamente valorizando essa prática, abrindo seu espaço, conquistando mesmo... teve um avanço bem grande e bem importante nessa nossa metodologia também (Valesca – Prof. Diretora – Escola Azul ).

Porém, considero que essa caminhada faz parte da busca pela apropriação de conhecimento, incentivada muitas vezes pela necessidade de atender as demandas de suas funções como professores atuantes na EC. Essa percepção encontra fundamentação na fala da professora de Educação Física, em que transparece o esforço realizado por ela para se incluir nesta “interdisciplinaridade” e integrar a disciplina com a fala.

Eu tenho o planejamento com a Coordenação que me facilita bastante, a gente troca bastante experiências e a EC pra mim me ajuda na prática das minhas aulas. Esse planejamento que a gente faz, esta interdisciplinaridade com as outras professoras, eu sei o que cada uma está fazendo e tento colocar a Educação Física. Dentro do possível, integrar também a Educação Física com essa fala, com essa interdisciplinaridade, com as outras matérias (Jacira – Prof. EF – Escola Azul).

Por outro lado, os professores também mencionam a histórica questão sobre a segurança gerada pela estabilidade do serviço público como razão explicativa para a prática da aula-livre de Educação Física, em que o professor não participa da construção e mediação das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Essa prática está incorporada em escolas das diferentes redes de ensino, porém, alguns segmentos atribuem que a incidência maior acontece no sistema público, o qual não dispõe de estrutura física e pessoal para realizar um

acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores. É importante ressaltar que não é o caso do sistema municipal de ensino de Caxias do Sul, no qual existem acompanhamento e assessoria periódica e sistemática junto às escolas da rede.

Os aspectos citados foram salientados pela professora de Educação Física e vice-diretora da Escola Verde.

Eu acho que profissional do serviço público é muito pessoal se ele trabalha numa escola por ciclos, numa escola por série e não levar a questão da estabilidade muito a sério, se esforçar para fazer as coisas, porque eu vejo aqui na escola em sete anos eu sempre vi o professor de EF dando aula. Dando aulas mesmo, salvo algumas exceções, raras que aconteceu uma vez ali, apesar da estrutura que a gente tem aqui, todo mundo sempre se dedicou, sempre deu aula mesmo [...] (Diana - Prof. EF e Vice-diretora - Escola Verde).

Esse tema é abordado por Walmer Monteiro Chaves, quando trata da Educação Física e a cultura da e na escola. O autor resalta alguns aspectos que fazem parte da cultura da escola e da necessidade de rompê-los.

Não podemos negar que faz parte da cultura da escola, no que tange à Educação Física, a prática de atividades não orientadas pelo professor, conhecidas tradicionalmente como “rolar a bola” ou práticas repetitivas e únicas, como o futebol e o queimado. Devemos descartar estas posturas do nosso cotidiano, pois não se fundamentam numa prática pedagógica e estigmatizam nossa profissão (2004, p.39).

Já nas declarações da CP da Escola Verde foram mencionados aspectos que identifiquei como fatores que podem interferir na realização do trabalho do professor e que foram atribuídos principalmente pela falta de condições estruturais que possibilitem o planejamento das aulas, de acordo com o conceito de aula da Coordenadora Pedagógica.

[...] Então assim, tem profissionais diferentes no turno da manhã e de tarde, isto tu nota bem nítido, então tu nota assim que tem profissionais que realmente se envolvem, que levam para competições, que tem atletas já, que trabalham no treino deste atleta e mesmo com toda a precariedade e que realmente faz com que ele se envolvam (Amélia – Prof.CP – Escola Verde).

A professora de Educação Física reafirmou que o professor busca a qualificação, se empenha, mas desenvolve as suas aulas da maneira que pode. Ficou subentendido que as condições ideais para a melhoria das aulas seriam os espaços específicos para prática esportiva, uma vez que durante a minha permanência na Escola Verde, predominou a incidência de aulas com jogos das

modalidades esportivas de futebol e voleibol. A professora também declarou sua crença de que o comprometimento dos professores nas escolas da rede municipal é maior do que nas outras redes publicas.

[...] na escola municipal o professor já é mais comprometido, já é mais interessado em procurar, em ir atrás, se dedica, faz cursos, procura fazer dentro das suas possibilidades. Quando as escolas são precárias ele faz o que ele pode [...] Mas no geral a Educação Física na escola deixa a desejar (Amanda – Prof. EF – Escola Verde).

Conforme estudo realizado por Molina Neto (1998) junto aos professores da rede municipal de Porto Alegre, em consequência de os conteúdos de Educação Física possuírem normativas amplas, a prática docente é influenciada por alguns fatores, dentre eles as condições materiais que cada escola disponibiliza para utilização nas aulas, concluindo que cada professor faz o que pode de acordo com as condições materiais de que dispõe.

Outras influências da amplitude das normativas no planejamento e na elaboração das aulas de Educação Física identificadas no estudo foram as preferências de trabalho pessoais dos professores e o amplo espaço de liberdade relativa que possuem na escola pública. Tais aspectos influenciam não somente a escolha dos conteúdos que serão abordados nas aulas, mas também na participação do professor no cotidiano escolar. (MOLINA NETO, 1998)

Esses temas são abordados nos próximos sub-capítulos e organizados em forma de categorias, para que fosse possível uma análise mais detalhada de suas percepções, buscando respostas para as perguntas suscitadas pela questão problema apontada neste estudo.

A organização das atividades das aulas de Educação Física e o trabalho docente, foram temas recorrentes nas falas dos professores e são discutidos, no próximo sub-capítulo.

### **6.3 - Organização das Ações e Trabalho Docente**

O trabalho docente, segundo Tardif (2002), é uma atividade intencional que procede por objetivos, motivos e intenções, e como todo o trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo o

mundo e que permitem que o grupo de professores assente sua atividade num certo repertório de saberes típicos desse ofício.

Para o autor, o trabalho fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas, mediando as relações dos professores, as quais nunca são estritamente cognitivas, com os saberes que são modelados e produzidos no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação sócio-profissional e ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

Autores como Freire (1996), Molina Neto (1998, 2003) e Tardif (2002) consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes, rompendo assim com a perspectiva do professor como transmissor de conhecimentos apenas, entendendo-o também como produtor, o que possibilita perceber os saberes docentes articulados às situações reais do fazer do professor, sendo mobilizados e produzidos nas relações que ele estabelece com o aluno e outros elementos que compõem seu trabalho.

Nas escolas contextos deste estudo, o trabalho dos professores de todas as disciplinas é organizado a partir da construção do currículo, que segundo o PPP da Escola Azul (2007):

[...] se dá através de temas geradores, tem como ponto de partida a realidade local e seus problemas significativos, através da mediação entre as diferentes saberes, visando desvelar a realidade para transformá-la. Assim o tema gerador é o limite que a comunidade tem de sua realidade; é um problema vivido pela comunidade, sendo que a superação ainda não é por ela percebida.

Também, no texto do PPP, está explicitado o conceito de tema gerador utilizado no planejamento de ensino das escolas cicladas, em questão.

A construção do currículo segue algumas etapas, que optei descrever visto que considero serem informações fundamentais para que seja entendido o processo de elaboração do trabalho docente, que culminará com os planejamentos das aulas.

a) Levantamento de dados (quantitativos e qualitativos): neste momento o educador deve entender os pontos de vista e a visão de mundo dos alunos para ajudá-los na construção do conhecimento.

b) Levantamento de hipóteses dos educadores sobre a realidade da comunidade, as questões problemáticas na perspectiva dos moradores e a explicação que a comunidade tem sobre sua vivência concreta.

c) Elaboração de um roteiro que servirá de base para realização da pesquisa e será organizado a partir das hipóteses levantadas.

d) Organização e análise dos dados coletados na pesquisa. Levantamento dos problemas e contradições na visão da comunidade e na perspectiva dos educadores, com a seleção de falas e fenômenos significativos que serão classificados em descritivos, analíticos e propositivos.

e) As falas selecionadas são levadas para a apreciação da comunidade escolar e das lideranças locais, a fim de confirmar se realmente são significativas.

f) Escolha do tema gerador e formulação do contra-tema que deverá contemplar a superação da visão de mundo da comunidade e da questão geradora, que problematizará o tema gerador e apontará para o contra-tema.

g) Organização da Rede temática: A rede temática tem como ponto de partida a visão local estabelecendo relações com a micro, meso e macro estrutura, prevendo movimento constante entre esses níveis a fim de transformar a visão inicial. Ou seja, é a rede de relações dos elementos a serem trabalhados com os alunos e que sugere uma multiplicidade de interseções, de interações, de reversibilidade e de processos que vão se construindo na criação, produção, elaboração e reelaboração do conhecimento.

h) Seleção de conhecimentos sistematizados a partir das relações presentes na rede temática com a verificação de como cada área pode contribuir no planejamento da programação.

i) Preparação de atividades para sala de aula através de encontros periódicos para seleção de conhecimentos sistematizados, a partir das relações presentes na rede temática (PPP, Escola Azul, 2007).

Após a organização curricular, o passo seguinte é a elaboração dos planos de estudos, nos quais são relacionados os conhecimentos sistematizados que serão trabalhados em cada disciplina. Em geral, tais conhecimentos são expressos em grandes áreas de competências, além de enfatizarem resgate de valores pessoais, políticos e sociais. Em seguida, os planos são encaminhados para a aprovação da SMED. A partir dos planos de estudos, são elaborados os planos de trabalho, que são as ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelo coletivo de professores da escola.

Os planos de trabalho são concretizados nos horários de planejamento, quando os professores, a partir dos temas geradores freireanos e utilizando a metodologia dialógica, que supõe um movimento constante de ação-reflexão-ação, além de estabelecer um diálogo permanente e essencial para reconhecer o mundo vivido do aluno.

A metodologia dialógica requer a compreensão dos professores para a elaboração das atividades a partir de três momentos: o estudo da realidade (ER), quando o professor investiga qual o conhecimento que os alunos possuem sobre o conteúdo da aula; a organização do conhecimento (OC), que diz respeito às estratégias e formas que serão apresentados os conteúdos para os alunos e por último a aplicação do conhecimento (AC), quando é verificado como se dá utilização do conhecimento para que haja a superação do estágio inicial e da visão de mundo dos alunos.

No próximo sub-capítulo, é relatado como acontece a organização curricular da Educação Física, juntamente com os temas da Rede Temática.

### **6.3.1. - Organização curricular da Educação Física e rede temática**

Na primeira análise, feita através de revistas publicadas, elaboradas e organizadas pela Secretaria Municipal da Educação (SMED), investiguei como aconteceu o processo de reorganização do ensino por ciclos de formação, que apontou para aspectos específicos quanto à divisão das turmas, as quais foram constituídas de acordo com os ciclos de vida, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno com vistas à compreender, investigar e transformar a realidade de cada um.

Sem dúvida, essa organização exigiu profundas modificações curriculares, uma vez que a escola passou a disponibilizar os recursos humanos e os espaços educacionais para um trabalho coletivo e interdisciplinar. Nessa perspectiva, o currículo passou a ser uma construção social que envolveu todos os participantes desse processo, inserindo através da realização de uma pesquisa sócio-antropológica e a vivência da realidade nas atividades propostas centradas na superação da visão de mundo da comunidade.

Conforme Cortella (1998), a escola pública vista sob o viés de atender a demanda das classes trabalhadoras - parcela significativamente grande da população - não pode reduzir a aprendizagem a uma dimensão utilitária. Os conteúdos selecionados devem fortalecer os alunos como cidadãos e possibilitar a compreensão da sua realidade, tornando-os capazes de transformá-la para atender o interesse da maioria social. Isso será possível mediante uma reorientação curricular que parte do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.

Dessa forma, o currículo deve ser entendido como a integração da escola com a realidade, sua diversidade e os diferentes saberes da comunidade em que está inserida. A reorientação curricular na escola organizada por ciclos de formação tem início com a pesquisa sócio-antropológica realizada pelos professores da escola junto à comunidade escolar.

A disciplina de Educação Física dentro desse contexto deverá organizar seus conteúdos e atender também os princípios de coletividade, além de focalizar as falas que compõem a RT. Durante as entrevistas, os professores participantes desta investigação expressaram algumas dificuldades na organização curricular da Educação Física, relacionando seus conteúdos com a rede temática, o que explicitarei em forma de categoria elaborada a partir da análise das falas apresentadas a seguir.

O maior problema era conseguir adaptar os conteúdos que eu tinha pra passar para os alunos e a RT, que são problemas que a gente vê na comunidade, alguns fatores que acabam atrapalhando a vida deles, então a gente teria que solucionar alguns problemas deles e adaptar isso a nossa aula, com os nossos conteúdos. Então essa era a minha dificuldade. Por exemplo: assim lá se tinha um problema lá na comunidade de saneamento básico, por exemplo: eu teria que adaptar aos meus conteúdos alguma coisa que facilitasse pra eles a aprendizagem daquele tal assunto. Só que daí eu fui aprendendo que esses assuntos deles, problemas deles, a gente poderia, seria mais fácil adaptar as aulas de Educação Física, do que as outras aulas. Então hoje assim é bem mais fácil pra mim (Eloísa – Prof. EF – Escola Azul).

A professora da Escola Verde inicia fazendo a defesa dos conteúdos, reforçando a identidade da Educação Física com o movimento, característica própria dos conteúdos. Também aponta para a metodologia utilizada para realizar com os alunos o trabalho com a RT e outras atividades relacionadas com a disciplina.

[...] A Educação Física é esporte, mexer o corpo, mas sempre puxando um gancho quando possível com a RT. A dificuldade é em me achar, de vez em quando me achar nesta rede temática. Teve uma outra fala, na outra rede [...]; sobre a sarna, então já me achei. Já me achei na minha área, fiz um bom trabalho, fui atrás, busquei, fiz, aconteci. Mas a gente faz mais esse tipo de coisa nas aulas teóricas, quando chove. Quando chove a gente não tem espaço físico pra trabalhar, então é sala de aula, trabalho bastante em sala de aula: teoria, trabalho essas coisas, quando dá (Amanda – Prof. EF – Escola Verde).

Identifiquei nas falas das professoras dificuldades que se configuram no momento em que é necessário fazer a relação do objeto de trabalho da Educação Física, centrado nas atividades de práticas esportivas, com temas da RT, mas nem sempre é possível localizar pontos de aproximação com as atividades específicas propostas para as aulas.

Os problemas encontrados pelas professoras para a elaboração dos tópicos das suas aulas são discutidos por Sacristán e Gómez (1998), quando apontam que uma das dificuldades na organização dos conteúdos que não possuem uma definição clara se dá em virtude de os novos significados desses conteúdos não se encaixarem facilmente nas áreas ou disciplinas que tradicionalmente fazem parte do currículo, bem como na especialização dos professores, onde acontece a separação de horários, métodos de ensino e avaliações.

Os autores alertam também para a lentidão com que ocorrem as modificações de classificação de conteúdos, muitas vezes ficando como meras declarações de intenções do currículo.

Ao analisar as falas acima, dois aspectos chamaram minha atenção: o primeiro se refere ao fato de que essas professoras atuavam com alunos maiores<sup>32</sup>; nas turmas a partir do segundo ano do segundo ciclo (6º Ano) e do terceiro ciclo (do 7º Ano ao 9º Ano), portanto, turmas em que predomina a segmentação dos conteúdos por disciplinas.

---

<sup>32</sup> Denominação utilizada pelos professores participantes do estudo para as turmas a partir do segundo ano do segundo ciclo, que equivalem na escola seriada às séries finais do Ensino Fundamental.

Mesmo que uma das diretrizes da EC seja exatamente oposta, prevendo o trabalho interdisciplinar para possibilitar que o conhecimento seja articulado pelas diferentes disciplinas e que haja o trânsito dos alunos dentro do ciclo, para colocar em prática essa proposta é necessário que os professores mudem suas concepções e principalmente sua prática, na qual geralmente há ênfase maior no trabalho individual dos professores.

Tal processo demanda tempo, organização do espaço escolar e um constante trabalho coletivo, principalmente de planejamento. Aprofundo esse assunto no sub-capítulo que trata do planejamento das ações dos professores de Educação Física na escola ciclada.

O segundo aspecto foi a alusão que as professoras fizeram ao fato de terem que adaptar os conteúdos da Educação Física aos temas levantados na RT, suscitando algumas questões para reflexões: a abordagem de temas transversais ou a ampliação do leque de atividades corporais poderia facilitar a aproximação com a RT? Evidentemente que para esse encaminhamento a Educação Física deverá ser vista sob uma perspectiva que está além da prática das modalidades esportivas culturalmente instalada nas escolas.

Outra questão que surgiu: talvez o caminho inverso facilitasse a abordagem dos temas da RT, ou seja, a partir da RT poderiam ser selecionados os conteúdos esportivos específicos e as atividades de práticas corporais para serem abordados nas aulas de Educação Física. Quero crer que dessa forma os conteúdos não seriam adaptados, mas selecionados a partir de pontos de confluência com os temas da RT.

Essas reflexões mostram-se pertinentes, visto que através da análise dos planos de estudos, os quais são elaborados e revisados anualmente e também com as observações realizada nas escolas estudadas, constatei que os conteúdos são previamente estabelecidos antes mesmo da construção da RT ser concluída, o que me parece ser decisivo para que posteriormente tenham que sofrer adaptações, conforme declarou a professora da Escola Azul.

Por outro lado, está explícito no PPP das escolas investigadas que os planos de estudos não são amarras, além do que cada disciplina e cada professor elaboram o seu plano de trabalho, o que é realizado quinzenalmente, momento em que poderão rever os conteúdos propostos de forma a contemplar tópicos que atendam a demanda da RT.

A transcrição da fala da CP da Escola Azul confirma os registros encontrados nos documentos consultados, como também aponta quais os parâmetros utilizados para a elaboração dos planos de trabalho dos professores.

[...] Na escola organizada por ciclos a gente percebe que o professor desenvolve suas atividades mais em função da necessidade mesmo que ali se encontra, principalmente acho assim que os professores de EF se envolvem em função das atividades da SMEL, então acabava trabalhando Atletismo, na época em que é preciso, voleibol na época em que é preciso, mas eu acho que a EF na escola organizada por ciclos ela engloba mais, ela desenvolve outras habilidades, principalmente a EF do currículo. Os (professores) da área nem tanto, mas os do currículo eles se preocupam mais (Ursula - Prof.CP - Escola Azul).

Também na fala da diretora da Escola Verde transparece a dificuldade que existe para estabelecer um diálogo interdisciplinar entre os conteúdos esportivos de Educação Física e as demandas da RT, além de ressaltar a cultura esportiva presente na escola, mesmo que essa organização curricular seja construída a partir da realidade da comunidade escolar:

Eu acho que a Educação Física também planeja, também tem momentos com a CP e também é feito um trabalho em cima do está sendo trabalhado com as turmas. Se trabalha a fala sim e a Educação Física sempre tenta se encaixar e monta um planejamento em cima, que consiga encaixar, que contemple na Educação Física. Claro que ninguém vai deixar de trabalhar o esporte, o atletismo, o handebol, o vôlei, mas aí tenta se encaixar sempre nas atividades, situações de estar buscando, de estar questionando os alunos pra se efetivar também a questão da fala, ali (Arlete – Prof. Diretora – Escola Verde)

A fala a seguir pode em um primeiro momento revelar uma dimensão reducionista quando trata da relação da RT com as atividades corporais desenvolvidas nas aulas. Porém, se analisada sob os princípios da metodologia dialógica, verifica-se que está de acordo com o estudo da realidade, organização e aplicação do conhecimento e fases da metodologia, que são utilizadas para dar sentido à ação educativa na perspectiva freireana da ação-reflexão-ação.

Sempre a gente trabalha na Educação Física aqui é o movimento. Eu trabalho particularmente através de questionamentos, quando vem o assunto da rede através de questionamentos (Diana - Prof. EF e Vice-diretora –Escola Verde).

Na medida em que avancei na realização nas entrevistas, fui desvelando em suas falas indícios de que os professores a CP estabelecem diferenças entre a atuação de quem desempenha seu trabalho no primeiro, segundo e terceiro ciclos.

[...] mas eu acho que a Educação Física na escola organizada por ciclos ela engloba mais, ela desenvolve outras habilidades, principalmente a Educação Física do currículo. Os (professores) da área nem tanto mas os do currículo eles se preocupam mais (Ursula - Prof.CP - Escola Azul).

Essa comparação está implícita nas respostas dos professores das turmas dos alunos menores ou pequenos<sup>33</sup>, que demonstram ter maior facilidade no desenvolvimento das relações das atividades da Educação Física com as falas da RT, como também na diversificação das atividades propostas, que ultrapassam a dimensão esportiva.

Como eu sempre trabalhei com alunos menores e é o que eu gosto de trabalhar, eu não tive assim muita dificuldade. Claro que eu fui adequando à proposta da escola com as minhas aulas, mas assim eu acho que fui muito bem assessorada. [...] Aqui nós temos bastante incentivos, nós temos bastante assessoramento, eu me sinto mais assessorada aqui do que à tarde (Jacira – Prof. EF – Escola Azul).

Segundo Arroyo (2000), ao analisar a auto imagem, afirma que os professores do primeiro e segundo ciclos possuem maior facilidade de trabalhar com uma visão plural, pois em sua prática prevalece a “pluralidade de dimensões da formação da infância”, o que impõe ter “sensibilidade com a totalidade da vida dos educandos”(p.69).

Já os professores da quinta até a oitava séries e do Ensino Médio, conforme o autor, possuem dificuldades para desempenhar seu trabalho na escola por ciclos, resistem e querem continuar dando aula da sua disciplina, pois associam sua auto-imagem aos conteúdos de área e de disciplina, de outra forma sentem sua identidade profissional e pessoal ameaçada.

Considerando os aspectos apontados e discutidos neste sub-capítulo e diante das falas dos professores, que apontaram aspectos que necessitavam de maior detalhamento, surgiram então outros temas para análise. Esses temas deram origem ao seguinte sub-capítulo, onde trato do processo de organização e planejamento das ações dos professores de Educação Física dentro de uma organização escolar que elabora seus conteúdos como forma de transformação da realidade dos alunos, para a partir dela ressignificar os conhecimentos historicamente acumulados.

---

<sup>33</sup> Denominação utilizada pelos professores participantes do estudo, para as turmas do primeiro ciclo até o segundo ano do segundo ciclo, que equivalem na escola seriada às séries iniciais do Ensino Fundamental

### 6.3.1.2 - Processo de Organização das Ações

Neste bloco as falas se reportam ao processo de organização das ações, que pode ser considerado a fase que antecede a conclusão do processo de construção do currículo, iniciando com a pesquisa sócio-antropológica seguido da seleção das falas para a organização da rede - seja focada ou temática -, e por fim a organização dos tópicos que cada disciplina desenvolverá nas suas aulas. As falas selecionadas foram muito explicativas, pois descrevem as etapas realizadas pelo professor até chegar à aplicação das atividades planejadas.

O professor participa, faz o planejamento coletivo onde são levantados todos os tópicos do conhecimento que vão ser desenvolvidos e o professor de Educação Física vai se inserir nesta fala conforme, desenvolvendo suas atividades conforme foi explicitado durante o planejamento coletivo. [...] Num primeiro momento são feitos esses planejamentos coletivos e depois individuais para que professor perceba quais os tópicos de cada ano ciclo para não se repetir, ou para que se envolva, por exemplo: no primeiro ano ele vai ter algumas características diferentes do terceiro, então o professor tem que estar a par disso (Ursula - Prof.CP - Escola Azul).

A CP descreveu com detalhes como acontece o planejamento até chegar ao processo de construção das aulas de cada disciplina. É importante atentar para a ênfase dada quanto à participação do professor no planejamento coletivo onde desenvolve suas ações, de acordo com a RT, compartilhando o trabalho interdisciplinar ao mesmo tempo em que preserva as características do seu objeto de trabalho.

Porém, a participação ativa dos professores de Educação Física nos planejamentos não significa que tenham suas dificuldades diminuídas quando chega o momento de elaborar um trabalho de acordo com a RT. A professora de Educação Física da Escola Azul expõe essa dificuldade em sua fala.

[...] o trabalho com a RT é mais ou menos, não é bem tranquilo. Mas aí eu pego alguns temas da rede que é mais fácil pra mim trabalhar. Essas coisas que eu vejo dificuldade em Educação Física, daí os outros professores trabalham, aí a gente acaba trabalhando um pouquinho cada um, relacionando (Eloísa – Prof. EF – Escola Azul).

Na fala a seguir, a professora Amanda referenda as palavras da professora Ursula no que diz respeito ao trabalho compartilhado que organiza nos encontros de planejamento, além de apontar que a Educação Física faz o possível para integrar-se com as outras disciplinas.

Eu tenho o planejamento com a Coordenação que me facilita bastante, a gente troca bastante experiências e a EC pra mim me ajuda bastante na prática das minhas aulas, esse planejamento que a gente faz, essa interdisciplinaridade com as outras professoras, eu sei o que cada uma está fazendo e tento colocar a Educação Física dentro do possível, integrar também a Educação Física com essa fala, com essa interdisciplinaridade com as outras matérias (Amanda – Prof. EF – Escola Verde).

Novamente, a exemplo da fala transcrita anteriormente, ficam evidentes as limitações encontradas para relacionar os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física com as falas da comunidade.

A maioria das falas destacou o quanto consideram importante o planejamento no processo de organização das ações dos professores de Educação Física, como também a mediação da CP. Também ressaltou a interdisciplinaridade como princípio do planejamento coletivo, demonstrando que trabalham de acordo com a proposta. Porém essas condições parecem não serem suficientes para diminuir as dificuldades de integrar os conteúdos com a RT. Quando falam nessa relação se referem sempre a “tentativas” e “ganchos” para dentro do possível colocar a Educação Física, o que reforça a sensação de que ela ainda não é parte integrante do processo de planejamento coletivo.

### **6.3.2 - O Planejamento das Ações**

Quando me proponho a analisar o planejamento na escola organizada por ciclos é importante destacar que de acordo com o Regimento Escolar (2008), o currículo é composto pelos planos de estudos e de trabalho, e sua organização acontece a partir da realidade local e seus problemas significativos através da elaboração de temas geradores, considerados como o limite explicativo da comunidade para a sua realidade. Os planos de estudos contêm os aspectos do conhecimento que serão desenvolvidos durante o ano letivo. Geralmente, há um destaque para o resgate de valores e os planos de trabalho são as ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelo coletivo de professores da escola, a partir dos planos de estudos, com a CP como responsável pela efetivação desses planejamentos.

Sendo assim, as falas que compõem este tópico destacaram como o professor de Educação Física elabora o seu plano de trabalho. A CP aponta a abrangência do trabalho desses professores e também a dimensão interdisciplinar.

Eu vejo assim que têm alguns professores que já se preocupam em trabalhar o todo com as crianças, o todo que eu digo é todas as habilidades, todas as competências, integrando isso com as aulas, com seu planejamento com a professora referência. Não digo que isso aconteça sempre, mas a gente percebe que já existe essa preocupação do professor, mas existe essa preocupação até por cobrança da própria CP, que tenta mostrar pra eles através do seu planejamento efetivo o que é trabalhado com as professoras referências pra que eles também consigam inserir as suas aulas nessas atividades (Ursula - Prof. CP - Escola Azul).

Na fala há também o destaque da função de supervisora desempenhada pela CP, quando age junto aos professores, cobrando um planejamento efetivo e a sua aplicação.

Por sua vez a CP da Escola Verde se reporta aos momentos que constituem o plano de trabalho dos professores, reforçando a necessidade de seguir a rotina durante os planejamentos para efetivar as ações nas aulas.

[...] e com relação ao planejamento da disciplina, ela vai ser sempre voltada também para temática central, para o tema gerador que a gente estiver trabalhando. O planejamento dos três tempos, dentro do planejamento: do ER que é o estudo da realidade antes, o que eles sabem sobre, se já ouviram falar, depois o OC, que é a organização do conhecimento e a aplicação desse conhecimento. Então o planejamento vai ocorrer sempre dentro do tema gerador seguindo com todos os momentos (Amélia – Prof. CP – Escola Verde).

De acordo com a fala das CP, o professor de Educação Física está integrado e faz parte do planejamento coletivo, procurando atender os pressupostos da interdisciplinaridade sem deixar de lado o conteúdo específico, tendo o cuidado de não pender para o extremo de transformar as aulas em discurso.

Percebe-se pelos relatos que os professores seguem as fases que compõem a metodologia dialógica, organizando suas aulas de forma a contemplar os três momentos nos planos. Essa organização atribui uma dimensão de ação-reflexão-ação às atividades práticas, dando conta dessa forma do planejamento das ações e sistematizando-as na elaboração dos planos de trabalho.

### **6.3.2.1 – Tempo e espaço destinados para o planejamento**

A reorganização dos tempos e espaços na EC são providências fundamentais para que o paradigma da temporalidade existente na escola seja quebrado, pois o tempo se caracteriza por sua divisão rígida, que na maioria das vezes desconsiderada que a construção do conhecimento não segue uma regularidade.

De acordo com Lima (2002), o tempo e o espaço são definidos pelo modelo administrativo da escola e a ação do professor está diretamente relacionada com essa estrutura. Portanto, para que o professor consiga organizar suas ações para atender os objetivos de sua ação educativa é necessário que sejam criados espaços de tomadas de decisão e de iniciativa ampla para o coletivo, garantindo o tempo para que ele se mantenha em atuação, sendo o planejamento um desses momentos.

Iniciei a construção das relações entre o planejamento e a organização das ações dos professores de Educação Física a partir da resposta de uma professora da Escola Verde, sobre a frequência com que acontecia o planejamento e como era realizado:

Na Escola Ciclada é assim. Nós temos planejamento, encontro com a Coordenadora Pedagógica toda a semana, aliás, quinzenalmente. A cada quinze dias tem uma janela, uma das janelas que eu tenho que a gente senta, conversa: o que eu estou trabalhando, o que vou trabalhar, o que falta, o que eu preciso ( Amanda - Prof. EF - Escola Verde).

A professora expressou em sua fala a questão da organização do tempo na escola, somente não ficou claro se o planejamento individual acontecia em um dos horários que ela teria para organizar o seu material de aula, ou se estava incluído na sua carga horária. Porém ao analisar a distribuição de suas horas, constatei que o tempo destinado para o planejamento está incluído na carga horária, como acontece também na Escola Azul.

Molina Neto (2002), quando analisa o profissionalismo sob a ótica dos opositores de Sikes, cita entre outros aspectos que esse contribui para intensificar o trabalho docente, fazendo sua análise sob uma perspectiva mais crítica, pois a ideologia do profissionalismo dificulta a criação de material didático necessário para os diferentes contextos em que o ensino acontece.

Já no depoimento das professoras da Escola Azul, encontrei aspectos diferenciados. Elas fizeram referência à rede temática e à forma como organizavam o trabalho considerando a questão geradora.

[...] normalmente a cada 15 dias. A gente tem duas aulas semanais, então dificilmente se consegue organizar um assunto em duas aulas, então normalmente fica pra duas semanas ou até mais, mas a cada 15 dias conversamos pra ver como está o andamento do planejamento. Vimos o tema da Rede Temática que estamos trabalhando na época, a Questão Geradora desse tema. Então a gente pega a Questão Geradora e tenta adaptar nossos conteúdos de acordo com o tema dessa questão (Eloísa – Prof. EF – Escola Azul).

Ele é feito semanal, uma hora atividade. Eu sento com a Coordenadora e a gente escreve o que eu estou fazendo, qual é a questão geradora, o que pode trabalhar em cima dessa fala. Mas também não é uma coisa obrigatória, tu tens que ser obrigado a trabalhar na fala, quando não dá eu não preciso colocar nada da fala. Mas no geral a gente sempre adapta, tipo a questão da violência, da qualidade de vida, nisso a Educação Física entra inteiro (Jacira – Prof. EF – Escola Azul).

As professoras em suas declarações fizeram uma descrição detalhada dos passos que seguem na elaboração das suas atividades durante o planejamento, falaram da frequência com que realizam esses encontros e sobre a distribuição do tempo, relacionando-o com o número de aulas semanais. Também uma delas reforçou que possuem autonomia para elaborar suas aulas de acordo com a fala da comunidade ou não. Eu diria que essa autonomia é relativa, pois a CP também executa uma função de supervisora, cobrando a integração entre as disciplinas e auxiliando na procura de possibilidades para o trabalho com a RT.

Segundo Sacristán e Gómez (1998), é imprescindível que ao serem lançadas propostas de mudanças, sejam também consideradas as variáveis que vão além das mudanças curriculares; como a análise das condições em que são desempenhadas as intervenções de aprendizagem e que englobam fatores de organização do tempo e do espaço escolar, bem como a situação de trabalho dos professores.

De acordo com Gandin e Cruz (1995), em uma escola que desenvolve o processo de planejamento, haverá planos de todos os setores que compõem a escola e que estarão concatenados com o plano global, sendo que o plano de sala de aula é parte desse processo.

Nas escolas estudadas, esse plano é elaborado nos encontros de planejamentos que acontecem de maneira bastante similar, já que são realizados quinzenalmente com a presença de todos os professores da escola e, se

necessário, semanalmente são feitos planejamentos individuais por disciplina, sob a orientação da CP, que terá a função de sistematizar e coordenar ações para que esse momento seja o início do processo de organização de um trabalho coletivo.

Era na questão da gente troca idéias. O bom do planejamento era na verdade a organização, das atividades. A gente trazia as atividades, a gente explicava o que queria fazer, era a organização. Vamos fazer primeiro isso, depois aquilo. Um tempo para pensar porque muitas vezes a gente fala alto, ou troca idéia com outra pessoa e te da conta que tem que ser diferente (Diana - Prof. EF e Vice-diretora – Escola Verde).

A fala da professora de Educação Física quando se refere ao planejamento destaca a importância desse momentos para a sistematização e troca de conhecimento entre os professores, além de ser motivador da práxis pedagógica, transformando-se em um instrumento fundamental para a formação continuada dos participantes do processo educacional, assunto elencado no terceiro sub-capítulo deste capítulo.

Na fala da professora há referência a um espaço para planejamento, que havia nos anos anteriores e que não houve durante o ano de 2007 na Escola Verde para os professores dos menores. Em outras declarações, a mesma professora apontou alguns motivos que geraram tal situação, como a redução do quadro de pessoal por ocasião do QPE, carga horária completa da CP, bem como a necessidade da contratação de professores de Educação Física para completar o quadro da escola.

Porém nas duas escolas, aconteciam reuniões pedagógicas semanalmente, com espaço para o encontro dos professores por ciclos e planejamentos quinzenais. Pude concluir que existem motivos diferenciados em cada uma das escolas, que interferiam na organização e elaboração das propostas de planejamento, os quais foram relatados pelos professores durante suas entrevistas, originando uma categoria de análise que foi abordada no próximo sub-capítulo.

### **6.3.2.2 - Motivos que interferem na organização das propostas de planejamento**

Sobre a frequência e a realização do planejamento constatee diferentes formas de organização nas escolas investigadas. Por outro lado, também identifiquei

nas falas motivos diversos que interferem na organização das diferentes propostas de planejamento.

Os professores da Escola Verde pontuaram em suas falas que existe diferença na organização dos tempos e dos espaços para o planejamento das turmas dos pequenos, ou então para aqueles que fecham a carga horária com o trabalho em sala de aula.

[...] este ano a questão da Educação Física ficou bem difícil fazer o planejamento que tem os pequenos, como é o meu caso e a professora da manhã. Os professores que tem o 3º. ciclo, eles têm uma vez por semana, que é na Sexta feira, com todos os professores então. Os alunos vão embora às 10h e os professores têm reunião das 10h20min até o meio dia, então nesses momento é feito o planejamento com todos os professores e tem um momento que elas sentam por semana com a articuladora que agora é coordenadora pedagógica, para organizar o planejamento. A gente dos pequenos, em função da carga horária e da Coordenadora também ter uma carga horária completa, a gente ficou meio sem (planejamento) este ano e quando precisamos de alguma coisa a gente conversa. (Diana - Prof. EF e Vice - diretora – Escola Verde).

Reformulei a pergunta, pois tive a impressão de que a professora não havia entendido a questão. Reforcei sobre a existência de um horário específico na escola para os planejamentos coletivos, e ela respondeu:

Não Em outros anos a gente sempre teve horário específico, este ano em função até da carga horária que tem muitos professores com 18 horas, ficou mais enxuto o quadro também, dificultou pra que a gente arrumasse um espaço para poder conversar com a coordenadora (Diana - Prof. EF e Vice - diretora – Escola Verde).

Conforme informações obtidas por ocasião da minha permanência na Escola Verde, a não destinação de um horário específico para o planejamento dos professores das turmas dos menores foi consequência da falta dos serviços de apoio, da presença de professores contratados no quadro de pessoal da escola e também do regime de trabalho dos professores da turma dos pequenos.

Essas suposições forneceram subsídios para levantar algumas hipóteses sobre as razões que poderiam impedir a organização de horários para o planejamento coletivo. Sobre a não participação dos professores contratados nos planejamentos, é possível atribuir essa ausência à forma dos contratos de trabalho, em que não são previstos horários para reuniões. Esses professores comparecem na escola somente nos dias em que deverão dar aulas e têm seus horários todos preenchidos, já que desempenham suas funções em vários locais para cumprirem a carga horária prevista nos contratos.

A situação dos professores do 1º. ciclo até o 2º. ano do 2º. ciclo é similar, uma vez que no regime de trabalho dos professores unidocentes, há a previsão de somente quatro horas-aula, e a participação em encontros semanais excederia as horas que devem cumprir na escola. Esses professores, somando suas horas trabalhadas, poderão permanecer mais tempo na escola somente a cada quinze dias. Essa particularidade pode justificar os planejamentos quinzenais que foram citados pelos professores.

As informações sobre a frequência com que são realizados os planejamentos foram corroboradas pelas declarações das CP e da diretora da escola.

Bom o planejamento, assim ele é semanal com todas as disciplinas. Então a gente tem, eu tenho um horário com cada professora pra trabalhar e nós temos um com área no caso, de 5ª a 8ª pra trabalhar nas sextas-feiras, que a gente reorganiza todos esses planejamentos (Mara - Prof. CP - Escola Verde).

As coordenadoras têm horário de planejamento semanal com todos os professores. É quinzenal com os professores que tem CH com 18 horas, porque daí eles têm às 18 horas em sala de aula e duas horas em planejamento coletivo, então o que a gente faz, a gente tenta quinzenalmente substituir eles um período pra conseguir sentar com a Coordenadora, o restante dos professores que têm a HA, eles planejam semanalmente com a Coordenadora (Arlete – Prof. Diretora - Escola Verde).

A diretora demonstra o esforço despendido pela escola para a destinação de tempo para o planejamento, isso porque o número de aulas dos professores ultrapassou em duas horas a carga horária. Tal situação não é única e aconteceu com frequência em outras disciplinas, a SMED estaria descumprindo um dispositivo que foi regulamentado no estatuto do funcionário público.

Na fala a seguir foi relatado uma situação *sui generis*. A Coordenadora Pedagógica, profissional responsável pela organização e a execução do planejamento, não consegue organizar os horários para planejamento, porque os professores com quem trabalharia não possuem horas em seu contrato de trabalho para essa atividade. Esse quadro levou a concluir que a prioridade tem sido o atendimento imediato do aluno, sem que haja a preocupação com a melhoria desse atendimento e com a constituição de grupo com vistas à qualificação do trabalho coletivo.

Sabe o que eu menos tenho contato é com a Educação Física, porque as professoras da tarde têm contrato, então elas têm os horários lotados, então dificilmente eu sento pra planejar, o pouco que eu tenho de contato, por isso

que eu disse que não sabia se ia poder colaborar muito, porque o pouco contato que eu tenho com da EF é com a Diana, de como planejar. Sinto por não poder te ajudar mais na área específica de Educação Física, é que eu não tenho contato no planejamento (Amélia – Prof. CP - Escola Verde).

Já na Escola Azul, não houve menção às dificuldades surgidas com os professores contratados, entretanto a partir das observações realizadas, pude perceber que também nessa escola existem dificuldades para integrar os professores contratados na rotina da escola, pelas mesmas razões encontradas na Escola Verde. Mas esse não pareceu ser um fator que impedisse a atuação da CP junto a esses professores, já que conseguia destinar breves momentos para encontrar-se com eles e estabelecer alguns objetivos comuns decididos no planejamento.

Também durante o trabalho de campo, constatei que esporadicamente a CP organizava outros horários além daqueles já previstos para reunir todos os professores que atuavam nas turmas dos pequenos. Quando busquei esclarecimentos sobre esse fato, a CP declarou que sempre que surgia a possibilidade procurava organizar um tempo a mais para retomar, discutir ou elaborar outras atividades além daquelas que já haviam sido planejadas com todos os professores.

Diante dessa constatação, tive confirmadas minhas convicções de que as situações adversas a uma adequada distribuição de tempo e de espaço para reunir os professores dependem algumas vezes da criatividade e iniciativa dos responsáveis pela condução do processo pedagógico. Evidentemente, que precisam ser consideradas as condições objetivas que cada escola dispõe para incrementar ações que contribuam não somente para a manutenção dos planejamentos como um espaço conquistado pelo corpo docente, mas também, para a adesão consciente dos participantes, conforme mencionado pela diretora da Escola Verde.

Então aqui na escola eu não sei se é porque a coordenação não é algo novo pra nós, todo mundo participa bem dos momentos de planejamento. Sabemos que tem algumas escolas que têm uma resistência com a coordenação, mas aqui na escola é bem tranquilo. Todos têm o horário do planejamento, vêm pra sala planejar e acontece bem tranquilo, com trocas, as orientações, dúvidas, que a gente procura sempre esclarecer se a coordenação não sabe esclarecer, ela vem, busca, ou solicita pra nós da direção se não sabemos, entramos em contato com a SMED (Arlete - Prof. Diretora - Escola Verde).

A CP da Escola Azul sinaliza com a intenção de avançar na organização do planejamento, alterando os tempos para que fosse criado um espaço onde seriam

reunidos os professores por ciclos de atuação. Embora fosse uma declaração de intenção, a permanência no cotidiano escolar permitiu observar que a proposta tinha grandes possibilidades de se concretizar.

O planejamento ele é feito semanal, com a professora referência e o professor da disciplina específica. Tenta fazer um planejamento coletivo, primeiro com os ciclos, no entanto, às vezes não é possível. Essa é uma nova prática que vamos implantar na nossa escola. Mas o planejamento é feito semanalmente e ali os professores conseguem ou planejar as aulas para os próximos 15 dias, ou então verificar as necessidades e ou encaminhamentos necessários. (Ursula - Prof. CP- Escola Azul).

Já existiam alguns ensaios nesse sentido e sua importância para a construção de um trabalho coletivo coeso também havia sido reconhecida pela equipe diretiva, que demonstrava querer levar adiante essa experiência, conforme declarou:

Ele é um planejamento realizado semanalmente onde o profissional, o professor referência, senta com a CP e traçam linhas gerais pra semana, um planejamento semanal, um momento bem significativo. É um espaço que se conquistou com a escola organizada por ciclos e que assim existem colegas mais resistentes que não valorizavam tanto esse momento, mas hoje a gente percebe aqui na escola de uma forma geral os professores estão vendo essa importância do sentar e planejar a sua prática. (Valesca - Prof. Diretora - Escola Azul).

Embora não tenha declarações dos participantes que apontem para a manutenção ou continuidade das políticas educacionais ser um os fatores causadores da dificuldade de organização de tempos e espaços nas escolas, minha análise foi realizada sobre tal viés, já que esse pareceu ser fator implícito em suas respostas, principalmente se considerada a questão da equidade proposta pela administração municipal a partir de 2005.

Dessa forma, como integrante do quadro de professores de uma escola ciclada e como pesquisadora observadora desse contexto, entendo que um fator decisivo para a ruptura da rotina dessas escolas foi a proposição de uma política educacional de reestruturação do quadro de pessoal de toda a rede de ensino municipal (QPE), que teve como consequência a redução dos professores que ocupavam funções específicas nas EC.

Essa rotina sofreu alterações a partir da impossibilidade de continuar os procedimentos que aconteciam regularmente, já que haviam sido estabelecidos com base nas condições estruturais, que foram destinadas para as escolas que optaram

pela adoção dos ciclos. Portanto, entendo que a falta de tal estrutura tornou-se um elemento limitador das possibilidades de organização pedagógica das escolas.

Sendo assim, os aspectos abordados nestes sub-capítulos, foram por mim interpretados como fatores que dificultam a organização dos tempos e dos espaços destinados aos professores para atenderem as diferentes demandas inerentes ao trabalho docente. Dessa forma, eles foram sobrecarregados com atribuições de cunho administrativo e pedagógico, tendo que optar em qual segmento centrariam seus esforços. As equipes diretivas claramente optaram pela flexibilização dos horários e da frequência nos planejamentos, sendo que essa situação está mais presente na Escola Verde.

Não tenho dúvida de que a implicação dessa decisão foi muito além da impossibilidade da participação dos professores nos horários de planejamento, pois se refletiu também na rotina da escola, que precisou ser modificada, e principalmente no cumprimento do projeto político pedagógico no que prevê a organização do currículo através da fala da comunidade escolar, inviabilizando uma etapa significativa do processo de ensino ciclado, que se concretiza com o planejamento coletivo, tema este que trataremos no próximo sub-capítulo.

### **6.3.2.3 - Planejamento como uma ação coletiva**

O planejamento é o ponto de início da concretização da ação interdisciplinar na escola. Ele é especialmente significativo porque é o momento em que os professores, além de trocar idéias sobre as atividades pedagógicas que irão desenvolver, também podem refletir sobre sua prática, ou seja, nesse momento estão exercitando a práxis.

Durante as entrevistas e também por ocasião do trabalho de campo, pude constatar que cada uma das escolas organiza os espaços para os planejamentos de acordo com o quadro de pessoal atuando na escola. Vários fatores foram apontados como tendo influência na organização geral, ou seja, na determinação de um horário específico para os planejamentos entre professores de um mesmo ciclo ou da mesma disciplina. No entanto, as duas escolas têm permanentemente um horário semanal, que quando não é utilizado para reunião pedagógica é uma opção para a elaboração de um planejamento com a presença de todos os professores da escola.

Alguns fatores verificados dependem da administração central, como a supressão da função do professor itinerante, substituído pelo professor de apoio que passou a acumular essa função juntamente com a substituição dos professores que não comparecem; sendo assim, a escola passou a ter um professor a menos em seu quadro. O professor de apoio atuava diretamente com as turmas e era considerado pelas escolas, como uma espécie de coringa, utilizado não somente como apoio nas turmas, mas também para substituir o professor referência quando necessário.

Sendo assim, quando o planejamento é considerado como uma ação coletiva e conjunta, conclui-se que as escolas organizavam de forma diferente os momentos destinados para o planejamento coletivo, e as professoras de Educação Física apresentaram olhares diferenciados sobre tal questão.

Já teve alguns anos que foi planejamento coletivo, com a professora referência dos pequenos, com a professora de Educação Física, com a professora de Artes, mas com os grandes, com a área a gente faz somente com a Articulação, ou às vezes com o outro professor de Educação Física, então dois professores do turno com a Articuladora (Eloísa – Prof. EF – Escola Azul).

Perguntei para a professora com que frequência acontecia esse planejamento em que havia mais professores envolvidos, tornando efetivo o trabalho coletivo, momento em que é possível estabelecer a troca de conhecimento e saberes entre os pares. A professora levantou a questão da carga horária e declarou que a frequência com que é realizado o planejamento está relacionada com a sua folga, portanto acontece quinzenalmente.

Olha, seria pra acontecer a cada 15 dias, mas aí às vezes acabamos jogando por causa da nossa folga, então normalmente a gente acaba fazendo sozinha com a Articuladora (Eloísa – Prof. EF – Escola Azul).

Senti na fala da professora de Educação Física da Escola Verde o quanto são importantes as pequenas ações para que a totalidade seja alcançada.

Em função de eu estar as 40 horas na escola fica mais fácil de eu conseguir conversar com a professora da manhã e da gente se troca alguma coisa . Então no período que ela tem livre de manhã a gente conversa, a gente mais ou menos diz o que uma está fazendo, o que a outra está fazendo. A gente troca umas idéias, não temos um horário específico para sentar e conversar isso. Os professores do 3º.ciclo o planejamento é com todos os professores e acontece nas sextas feiras e os específicos do terceiro daí tem um horário com a coordenadora para conversar com eles. Teve outros momentos que em função de ter uma coordenadora, de ter um quadro maior, um quadro de pessoal maior era mais favorecido que tivesse este espaço (Diana - Prof. EF e Vice-diretora – Escola Verde).

Embora a sua declaração possa soar contraditória diante das diretrizes de uma organização escolar que prima pelo trabalho coletivo, interpretei sua iniciativa como comprometimento e responsabilidade com a proposta da EC. No entanto, a fala ressaltou também a falta de ações e políticas educacionais locais para manter, dar continuidade e avançar nessa proposta, ficando sob responsabilidade das escolas e dos professores uma tarefa que não deve ser atribuída somente à comunidade escolar.

Na verdade o ideal seria que o planejamento fosse semanal, com todos os professores, só que isso não acontece. [...] Para mim saber o andamento, do que o professor está trabalhando, quanto para o próprio professor, de repente a gente poderia estar trocando idéias e essas idéias poderiam estar sendo intercaladas com outras disciplinas, também estar trabalhando (Amélia – Prof. CP - Escola Verde).

Para a CP da Escola Verde a dimensão coletiva do planejamento tem relação direta com a mediação que ela poderia fazer se houvesse semanalmente um tempo destinado para os encontros com os professores.

[...] Normalmente (o planejamento) é feito pelos professores que trabalham no ciclo, 1º, 2º e 3º ciclos e aí envolve os anos ciclos e como a gente tem professor que trabalham no 1º e 2º ciclos ou 2º e 3º ciclos, então se tenta organizar pra que eles possam fazer esse planejamento. Ele se dá normalmente no início de cada fala. Agora a gente quer mudar isso, mas se dá no início de cada fala, ou na troca das falas, então pra que os professores consigam juntos pensar atividades e estratégias pra sanar aquela fala do aluno (Ursula - Prof. CP - Escola Azul).

No entanto, também ficou claro nas respostas dos professores que ambas as escolas destinam um tempo organizado de forma sistemática, ou seja, faz parte da rotina das escolas um momento para os professores realizarem os seus planejamentos, embora nem sempre consigam disponibilizar da estrutura de pessoal necessária, para a realização de um planejamento coletivo reunindo todos os professores que atuam no mesmo ciclo.

O coletivo também pode ser entendido como um trabalho interdisciplinar que extrapola o conceito de reunião do grupo de professores, conforme manifestaram as diretoras das escolas e as professoras de Educação Física.

A diretora Valesca na fala a seguir, realizou uma análise crítica e procedente sobre o planejamento coletivo, elaborando uma concepção de trabalho interdisciplinar em que as disciplinas complementarizam o trabalho entre si e que tem sido objeto de reflexão nas reuniões pedagógicas. No entanto, não foi conseguido

um avanço significativo, pois alguns professores ainda se mantêm isolados disciplinarmente.

Ele é coletivo, mas lá pelas tantas ele acaba se fragmentando. Então a idéia inicial, o principio inicial realmente é a construção coletiva, o planejamento, o currículo em si, mas ainda nós não atingimos esse nível de ser de fato uma disciplina complementando a outra, uma turma, um ano ciclo complementando o planejamento do outro, que é o ideal assim em nível de projeto geral de escola. Isso ainda não se efetivou, alguns ensaios em algumas turmas, mas ainda não está cem por cento (Valesca - Prof. Diretora - Escola Azul).

Já a professora de Educação Física relata como acontece o trabalho coletivo com cada disciplina contribuindo com o que é possível para atingir com o aluno a elaboração do conhecimento.

Esse, no caso esse planejamento, é individual, só eu e ela. Mas tem um outro planejamento que seria a reunião pedagógica semanal, todas às sextas feiras, das 10h ao meio dia, que a gente conversa sobre o geral, planeja no geral o que está trabalhando, o que pode trabalhar, o que a Língua Portuguesa pode fazer, o que a Matemática pode fazer, no geral o que cada um está trabalhando, o que pode aprimorar (Amanda – Prof. EF – Escola Verde).

A professora Jacira, por sua vez, descreveu as diferentes organizações do planejamento coletivo na Escola Azul, que algumas vezes envolve todos os professores e em outras é realizado por ciclos. Essa organização também já havia sido apontada pela CP da escola.

Tem quinzenal e é feito todas as sextas-feiras com todos os professores, e é coletivo. Às vezes a gente faz pelo ciclos, pela idade, que eles são agrupados por idade. Quinzenal é feito com todos os professores (Jacira – Prof. EF – Escola Azul).

Como pude observar, a maioria dos professores participavam dos planejamentos, poucos com alguma resistência, mas nenhum deixava de comparecer na sala da CP em seu horário de planejamento, como também na sexta-feira, horário reservado em ambas as escolas para a reunião pedagógica.

Eu acredito que sim. Porque os professores participam. Eu não participo dos planejamentos junto, mas eu sei mais ou menos como acontece. Os professores também questionam, as coordenadoras trazem materiais, então tem uma troca. Então aqui na escola eu não sei se é por que a coordenação não é uma coisa nova pra nós, todo mundo participa bem dos momentos de planejamento, a gente sabe que tem alguma escolas que têm uma resistência com a coordenação, mas aqui na escola é bem tranquilo. Todos têm o horário do planejamento, vem para sala planejar e acontece bem tranquilo, com trocas, as orientações, dúvidas, que a gente procura sempre esclarecer se a coordenação não sabe esclarecer, ela vem, ela busca, ou

solicita pra nós da direção, a gente entra em contato com a SMED se a gente não sabe (Arlete – Prof. Diretora - Escola Verde).

Constatei também que na Escola Azul alguns professores não se dirigiam até a sala de planejamentos, ficavam esperando um chamado da CP ou então solicitavam que fossem dispensados daquele momento, alegando outras tarefas que necessitavam terminar. Essa atitude pode ser analisada como uma forma de demonstrarem resistência ao processo, porém essa situação não era sistemática e quando se repetia era sempre com os mesmos professores.

Convém relatar que a CP sempre contornava a situação, negociando com os professores de forma que destinassem somente uma parte desse tempo para outras tarefas, lembrando-os que esse horário era específico para o planejamento. Em contrapartida, a maioria já incorporou esse momento em suas rotinas e algumas vezes ouvia-se os próprios professores solicitando um momento com a coordenadora para discutirem alguma atividade ou reorganizar seus planejamentos.

O planejamento com a Articuladora, a gente faz normalmente a cada 15 dias, ou toda a semana quando a gente sente necessidade a gente para e conversa com a Articuladora (Eloísa – Prof. EF – Escola Azul).

No decorrer da transcrição das falas, as professoras destacaram a presença do professor articulador pedagógico, atualmente denominado de coordenador pedagógico; percebendo-o como profissional necessário para a organização do trabalho pedagógico. Sobre a CP entre professores especialistas, Sacristán e Gómez (1998) afirmam que para um projeto educativo ser coerente é necessária a presença da coordenação.

Abaixo transcrevi uma fala da CP da Escola Verde, em que ela compara a sua função com uma ponte, sendo possível perceber a dimensão do trabalho realizado por essa profissional, que necessita transitar entre as disciplinas para viabilizar a relação entre os conteúdos de uma e outra, além de realizar a assessoria dos planos de trabalho de cada componente curricular.

A minha função é de ponte, eu faço sempre uma ponte com a Educação Física, com Artes, Arte com Matemática, Matemática com Português. O que a professora de Português está trabalhando, o que a professora de História está trabalhando, então eu sento individualmente com as professoras, reorganizo o planejamento e a gente socializa na sexta-feira o que está sendo feito e a partir da mostra de trabalhos dos alunos e a frequência é semanal (Mara - Prof. CP - Escola Verde).

De acordo com as respostas dos professores de Educação Física, os CPs são figuras importantes dentro da escola, principalmente na questão de organização das atividades próprias da Educação Física com os temas da RT.

Ela é uma pessoa muito aberta, quando eu preciso de alguma coisa, como no Pan, eu precisava de material ela foi, ela buscou, pesquisou, foi atrás pra mim trouxe, precisei pra trabalhar em sala de aula, conversar, foi bem interessante. (Amanda – Prof. EF – Escola Verde).

[...] acho que não é função da coordenadora trazer atividades prontas. A função é de consegui organizar com o professor o espaço, o tempo da aula, as atividades. Porque se eu quiser só trabalhar assunto pertinente da Educação Física, eu faço isso sozinha, não preciso de ajuda. Acho que o coordenador ajuda muito a articular, organizar a questão da rede, da fala que tu vai trabalhar, o caminho que tu vai seguir, senão acaba acontecendo muito que tu te desvia. Quando tu vê passou um mês, dois e tu nem tocou no assunto da rede que é a proposta de trabalhar (Diana – Prof. EF e vice - diretora – Escola Verde).

Nota-se que esse professor é visto como parte integrante da equipe diretiva, possuindo autonomia para a resolução dos problemas pedagógicos, como também concentrando grande parte de todos os encaminhamentos dos alunos, incluindo as questões disciplinares. Ele também participada elaboração dos horários da escola, sendo que na Escola Azul, essa é uma responsabilidade do CP. Um dado que chamou a atenção foi o fato de que na Escola Azul os CP estão nesta função nas duas ultimas gestões e com possibilidades de continuarem no período de 2009 a 2011. Diferentemente da Escola Verde, que iniciou o ano de 2007 com CP novos e de acordo com informações mais atualizadas, no ano de 2008, houve a troca de professores nesta função. É necessário ressaltar que os professores que desejam desempenhar tal função devem apresentar projetos, que serão votados por ocasião da escolha de turmas.

Acredito que esses dados apontaram para outras questões, como o pouco número de projetos apresentados para concorrer à função; a necessidade da aprovação do trabalho realizado junto aos professores, o perfil para desempenhar uma função mediadora e outras questões, mas por se tratar de um assunto amplo, esta discussão mereceria um estudo mais aprofundado, o que não é o caso desta investigação.

Nas falas apresentadas, os professores definiram a função do CP como o responsável pela articulação do trabalho de cada disciplina com a RT oferecendo suporte, buscando material de apoio para o planejamento diário, sugerindo bibliografias e incentivando a pesquisa para a realização das atividades planejadas,

enquanto o CP se percebe como elo entre as disciplinas. A pertinência das orientações recebidas pelos professores de EF durante o planejamento é assunto do próximo subcapítulo.

#### **6.3.2.4 - As orientações para o planejamento**

O objetivo neste subcapítulo foi verificar como aconteciam os encaminhamentos e as orientações pedagógicas para os professores de Educação Física, já que nas entrevistas, mesmo reconhecendo a importância do trabalho da CP, os professores frisavam que esses profissionais não tinham conhecimentos para sugerirem atividades específicas da disciplina de Educação Física.

Olha, acho que (as orientações) são suficientes porque são algumas idéias que vêm complementar o nosso trabalho, então é claro que a articuladora ajuda a planejar, mas sobre o nosso assunto ela não tem muito domínio, então o que ela pode fazer é sugerir alguma coisa pra facilitar o nosso trabalho. Cabe a nós procurar outras coisas, mas acho que são suficientes, se a pessoa se comprometer em planejar a cada 15 dias, se tiver uma organização das idéias e tudo mais que tem pra dar, acho que são suficientes (Eloísa – Prof. EF – Escola Azul).

De acordo com as professoras de Educação Física, as orientações eram suficientes como sugestões para facilitar o trabalho com a RT. Elas reconheciam a necessidade de complementar essas orientações buscando suporte em outras fontes de conhecimento, conforme demonstram as falas a seguir.

É... eu busco bastante coisa fora, tento fazer curso fora, tento ler. Tento buscar coisas fora, não fico só no planejamento que a gente faz. Tento sempre conversar com outras pessoas, trocar experiência (Jacira – Prof. EF – Escola Azul).

Digamos que as gurias são dedicadas, empenhadas procuram o que podem, estão sempre ajudando, mas eu sempre estou buscando, correndo, indo atrás, pesquisando, porque elas na minha área elas não dominam, mas o que eu preciso, elas estão sempre indo atrás pesquisando, isso eu acho interessante, estão sempre ajudando (Amanda – Prof. EF – Escola Verde).

No entanto, não houve nenhuma demonstração de desagrado ou de crítica quanto ao trabalho desenvolvido pelas CP, somente a diretora da Escola Azul fez uma leitura diferente, sobre a efetividade dos planejamentos e o nível de trabalho coletivo alcançado pela escola até o momento, o que na sua avaliação ainda não foi

plenamente atingido, atribuindo essa situação a possíveis falhas nas orientações do trabalho pedagógico.

Eu acredito que a gente na dimensão que está as orientações sejam suficientes, é o que nós precisamos aqui no momento, acredito nisso. Mas se de fato assim fosse já teríamos atingido um pouco mais, teríamos avançado muito mais. Já houve avanço, mais ainda está faltando e eu não sei de que forma, mas se fosse cem por cento adequado, a caminhada já teria atingido a coletividade (Valesca - Prof. Diretora - Escola Azul).

Compartilho do posicionamento da diretora da Escola Azul, pois como professora de escola ciclada, sentia a necessidade de ações mais integradoras entre as disciplinas. Entendo que o objetivo da interdisciplinaridade é alcançado quando o processo fica aparente nas atividades desenvolvidas pelos diversos professores e se concretiza com a complementação de um mesmo tema na maioria das disciplinas.

Como pesquisadora observante, senti no cotidiano escolar a dificuldade encontrada por CP e professores para estabelecer essa proximidade entre as disciplinas e o esforço conjunto para identificar pontos que pudessem ser tratados por várias disciplinas sem que perdessem o foco de suas áreas de trabalho.

Essa relação interdisciplinar foi analisada no segundo sub-capítulo onde procurei identificar outras faces dos conteúdos de Educação Física e sua inter-relação com as demais disciplinas. Antes disso, porém, foi necessário conhecer quais eram os tópicos de aprendizagem que os professores de Educação Física abordavam em suas aulas, o que será feito no próximo sub-capítulo.

### **6.3.3 - Tópicos abordados nas aulas de Educação Física**

Segundo Cortella (1998), nos últimos trinta anos houve o aumento da classe dos trabalhadores frequentando as escolas, ocasionado por fatores como o acelerado processo de urbanização. O aumento da população urbana gerou uma demanda por serviços públicos nos diversos setores, incluindo a educação, que passou a ser um direito objetivo de cidadania.

Esse fator conseqüentemente determinou o aumento da quantidade, que precisou ser tratada juntamente com a qualidade, o que tornou necessário repensar a escola; pois seus paradigmas pedagógicos já não eram suficientes para dar conta desse direito social e democrático.

De acordo com Cortella (1998), houve a democratização do saber, sendo este o objetivo da escola pública voltada para a classe dos trabalhadores, devendo garantir uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social, resultando também na necessidade de os educadores garantirem que os alunos tenham acesso ao conhecimento universal e possam dele se apropriar de forma plena, sem, no entanto, se restringir a uma formação erudita, partindo do universo do aluno, para que ele possa compreendê-lo e modificá-lo.

Sendo assim, para o autor, existe a necessidade de transformar os conhecimentos científicos em ferramentas de mudança, uma vez que a classe trabalhadora possui muita riqueza cultural, mas carece de conhecimentos mais elaborados.

No entanto, fica claro na literatura que utilizei como suporte para este estudo (FREIRE, 2001, 2003) que a aprendizagem acontecerá somente se o conteúdo apresentado tiver significado para o aluno. Por outro lado, considero que a significância dos conteúdos também atribuirá status dentro da escola para a disciplina e para o professor responsável por ela. Sendo assim, o olhar da comunidade escolar é um aspecto que poderá determinar sob quais perspectivas cada disciplina é compreendida na comunidade.

Os olhares da comunidade escolar foram enfatizados em algumas falas, as quais determinaram os temas que utilizei para estruturar o próximo sub-capítulo.

#### **6.3.3.1- Significâncias atribuídas aos conteúdos da Educação Física**

Os conhecimentos mais elaborados citados no início deste sub-capítulo aos quais Cortella (1998) se refere, perpassam as várias disciplinas que compõem a grade curricular escolar e a Educação Física desempenha um papel importante como elemento contributivo para a aprendizagem do aluno neste processo.

Conforme as falas a seguir, os conteúdos da Educação Física, ultrapassam a esfera da atividade prática, incluindo a sociabilidade dos alunos em suas relações sociais fora dos limites da escola, alguns aspectos que possibilitam a valoração pessoal e o lidar com as suas limitações, além de sistematizar atividades atribuindo uma dimensão pedagógica para o que é realizado diariamente, sem uma intencionalidade educativa, de forma livre.

Então lá fora a Educação Física tem um papel primordial dentro da escola, porque ela trabalha além das habilidades todas: o desenvolvimento físico, motor enfim, ela trabalha a questão de valores, de coleguismo, de parceria, de trabalhar com as frustrações quando a criança não ganha ou ela tem uma habilidade pra uma coisa, ela não tem certa habilidade pra outra. [...] ela trabalha bem a auto-estima dos alunos, porque é uma coisa que eles gostam de fazer. Tem a questão das saídas da escola também, quando eles vão pra jogos, eles aprendem a conviver com outras pessoas, em outros locais, a se comportar fora também. Em qualquer outra disciplina eles podem sair, pra fazer uma visita enfim, mas não é essa interação que tem com a Educação Física. (Arlete – Prof. Diretora – Escola Verde)

Na sua fala a CP, destacou a cumplicidade existente entre o professor de Educação Física e os alunos e também ressalta a organização das atividades que normalmente são praticadas somente por gosto. Sobre os aspectos apontados pela CP, Molina Neto (1998), diz que a Educação Física confere intencionalidade para atividades próprias à natureza das crianças pequenas.

Também para o autor, a cumplicidade existente entre professor de Educação Física e alunos, se estabelece a partir da divisão de um espaço indefinido, que não é frequentado pelos outros professores, com atividades propostas diferentes daquelas realizadas por outras disciplinas e muito parecidas com o dia a dia, do aluno, fora da escola. Este aspecto se torna possível a partir da comunicação que acontece durante a processo de ensino-aprendizagem, através da linguagem corporal e oral, utilizada para a demonstração e explicação das atividades da aula.

Eu acho assim, eu percebo no caso, que há uma cumplicidade com os alunos, [...] falando especificamente daqui, eles tem muito essa parte ampla, [...] de correr, de brincar, de pular, de tudo mais, mas quando é colocado em prática, com ordem claras, com a organização desta função do corpo, eles se deparam com dificuldades. E eu vejo que é nessa parte que a EF entra muito, desde os pequeninos, a preocupação em trabalhar o equilíbrio, a preocupação em trabalhar o esquema corporal, que lado eles precisam, o lançar, o pegar, o amassa, o quicar. Tudo isso desde os pequeninos até os maiores é fundamental porque é o momento aonde eles tem regras, [...]. Desta forma eu acho que é o auxílio maior e é o que a gente tem... não digo investido, mas procurado bastante ajuda nesta área, porque a falta desta influencia muito na sala de aula, no trabalho pedagógico. (Mara – Prof. CP – Escola Verde)

Além da significância do conteúdo para o aluno, também é revelada a preocupação em cumprir com um conteúdo específico da disciplina de Educação Física, o que de acordo com os princípios da EC, é estabelecido pelo próprio professor, juntamente com a comunidade escolar, de forma que atenda a demanda identificada na pesquisa sócio-antropológica e explicitada na forma de RT.

[...] O ideal seria toda a aula acontecer isso, só que às vezes em função do tempo, às vezes em função do próprio conteúdo, que a gente fica angustiada em passar, às vezes acaba não acontecendo, mas o interessante seria que toda a aula eles saíssem com algum aprendizado, com algum significado não só na parte prática. Ah é basquete, então aprendi sobre basquete, mas sim que eles aprendessem alguma coisa que consigam relacionar com o dia a dia deles, significado de vida mesmo. (Eloísa – Prof. EF - Escola Azul)

Percebi na fala da professora, um conflito em dissonância com o PPP (2008) da escola, que prevê um currículo, baseado no diálogo, aberto e flexível, portanto, sujeito às inúmeras influências.

Algumas das influências que foram apontadas nas falas analisadas são de ordem subjetiva, como: o esporte utilizado como veículo de reflexão e inclusão e o conhecimento trazido pelo aluno e outras são de ordem objetiva, identificadas quando os professores mencionam o regime de trabalho, a distribuição trimestral dos conteúdos e outros aspectos.

Da mesma forma que a fala da CP, Escola Verde transcrita a seguir suscitou algumas reflexões, muitas idas e vindas: [...] não, agora é aula de Educação Física, não dá pra ficar ouvindo música somente. [...]

Analisando os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física e principalmente, qual o objetivo das atividades propostas para os alunos. Sua declaração, indicava que naquele momento a música estava sendo utilizada apenas como um “ter o que fazer”, o que não implicava em uma prática corporal orientada ou com um objetivo específico.

Procurei uma justificativa para esta proposta junto aos professores, e a resposta da maioria deles, apontava esta atividade, como uma alternativa para aqueles que por alguma razão não querem fazer a atividade proposta naquela aula. Porém, observei também, que geralmente, eram os mesmos alunos que optavam pela música e na maioria meninas, como também, não identifiquei a preocupação dos professores em discutir alguma possibilidade de utilização da música, como forma de expressão corporal e tão pouco estratégias que pudessem motivar estes alunos a uma participação durante as aulas.

Busquei nas entrevistas realizadas com os professores de Educação Física, uma fala que possibilitasse realizar um contraponto com a fala acima analisada. A explicação da aula transcrita a seguir, aponta diversas possibilidades de utilização do conteúdo específico da disciplina, como forma de trabalho que além de estar integrado com a RT, segue os princípios da metodologia dialógica e colabora para a

análise crítica dos conteúdos desenvolvidos em aula, propondo um olhar para além da essência da prática corporal.

[...] por exemplo: se eu tenho hoje um conteúdo de atletismo para trabalhar. Atletismo tem várias coisas, vou trabalhar alguma prova. Por exemplo, alguma pessoa pode se dar bem na corrida, alguém pode se dar bem no salto, no arremesso. No atletismo que a gente mais encontra esta variação de habilidades dos alunos, é uma característica. Por exemplo, eu quero trabalhar auto-estima, o tema hoje pra mim ajudar aquele aluno da rede que a gente vê com baixa auto-estima e isso está atrapalhando a vida dele. Então hoje eu vou trabalhar arremesso de peso, dou alguns exemplos de aquecimento, alguns exercícios educativos, o arremesso de peso propriamente dito e aí no final eu converso com eles sobre qual a principal característica da pessoa que arremessa peso, então uma pessoa que às vezes não se acha na corrida, no salto, pode se dar bem no arremesso de peso. Então assim a gente faz uma reflexão no final com eles, que cada um tem uma característica e que a gente tem que respeitar estas diferentes características das pessoas. Porque em algumas coisas elas são boas, às vezes não são boas também na sala de aula, mas lá na Educação Física elas se dão muito bem, então tento fazer essa relação pra eles se darem conta de algumas coisas. (Eloísa – Prof. EF - Escola Azul )

Na fala da professora Eloísa, percebe-se que independentemente das influências que possam interferir na organização dos conteúdos, a amplitude da área da Educação Física, favorece um trabalho diversificado, onde de acordo com Molina Neto (1998), o aluno poderá ter acesso, a uma cultura mais ampla e desenvolver formas de expressão, desde que não seja vista somente a essência de sua atividade. Foi sobre estas outras visões do trabalho do professor de Educação Física, que tratei no seguinte sub-capítulo.

### **6.3.3.2- Outras faces da Educação Física entrelaçadas com a rede temática**

As manifestações dos professores entrevistados, mostraram as inúmeras possibilidades para o planejamento das aulas de Educação Física. Porém o contexto da EC, suas diretrizes e seu objetivo pedagógico de desenvolver o conteúdo do currículo a partir das falas que compõe uma RT, fazem com que os professores de todas as áreas, inclusive da Educação Física, busque formas de aproximar o conteúdo específico de suas disciplinas, com os temas geradores.

Esta particularidade da EC, muitas vezes, leva o professor a empreender um esforço para superar suas limitações nas questões pedagógicas mais amplas, o que entre tantos outros aspectos, implica pensar na Educação Física , com uma a visão

que esteja além da prática esportiva, voltada também para o movimento e a cultura corporal e, a utilização da transversalidade que permitem a abrangência do temas abordados nas aulas.

Segundo Günther (2006, p. 57 ), assim como um currículo pré-formatado tem “impacto sobre a prática pedagógica, é possível reorganizar este processo para que educadores e educandos assumam novos papéis no estabelecimento da organização curricular.”

A fala a seguir, enfatiza os aspectos mencionados pela autora, da mesma forma, que sinaliza como a cultura corporal diversificada, pode ser vislumbrada para além da dimensão pedagógica, se tornando uma possibilidade para reflexão e discussões nas aulas, além de oportunizar que os alunos descubram uma atividade que lhes seja prazerosa e que possam demonstrar suas habilidades e aprimorá-las, se for o caso.

Acho que a variação de atividades da Educação Física é muito ampla, tem muitas coisas para trabalhar nela. Então acho que a variação de atividades que o professor proporciona é importantíssima, muito rica porque, um dia tu trabalhas com um jogo esportivo, outro dia tu trabalhas com materiais diversificados, outro dia tu trabalha com dança, outro dia tu trabalha com lutas. Esta seria a forma ideal, porque ninguém é bom em tudo. Algumas pessoas, eu acho que todos, todos tem habilidades para alguma coisa, todos tem características diferentes, então quanto maior a proporção de atividades que tu dá pra eles, mais tu consegues ver as habilidades deles.  
(Eloísa – Prof. EF - Escola Azul )

O que pude deduzir a partir das declarações transcritas a seguir, é que cada professor, reelabora o seu trabalho docente, utilizando estratégias próprias para cumprir com a tarefa de oportunizar as práticas corporais, relacionando-as com temas que dizem respeito aos direitos sociais, políticas públicas e estrutura familiar, dentre outros tópicos que são recorrentes nas falas que compõem a RT. Da mesma forma que, a seleção dos conteúdos e estratégias didáticas, está diretamente relacionada às preferências pessoais.

Na fala abaixo a Coordenadora Pedagógica, relata um trabalho realizado nas aulas de educação física e que tinha relação com as falas da RT. Evidentemente que para esta proposta se concretizar foi necessário um planejamento bem elaborado que contemplasse os conteúdos de interesse dos alunos e estivesse integrado com as falas da RT.

[...] As turmas de 13 e 14 anos que trabalham com a Amanda, de manhã, fizeram um planejamento dentro da sala de aula, do tipo de pátio eles

gostariam,. Saiu a nossa licitação do pátio, então a gente fez um contraponto com o projeto do pátio que eles vão construir com o pátio que eles fizeram, tudo isso dentro da rede. Uma outra fala é a questão do lixo também, jogam lixo pra tudo que é lado, a Educação Física nos traz muita ajuda com relação a Gincana, de fazer a separação destas coisas, então sempre tem uma integração com alguma coisa, de violência, de moradia, a questão do espaço. (Mara - Prof. CP - Escola Verde )

A professora de educação física dos pequenos preferiu descrever como organizava suas aulas. Exemplificou como relacionava o tema da RT, através de questionamentos com as atividades planejadas para a sua aula.

[...] O que ele sabe sobre determinado assunto, qual é a influencia que aquilo tem com a prática da Educação Física , quando que ele percebe que isso acontece na nossa aula. Através de questionamentos, daí a gente faz uma atividade, por exemplo: dependendo do que é dá para pegar uma historinha de um livro, transformar a sessão historizada em movimento, vai contando a historia, a gente vai fazendo o movimento, lembrando o assunto em cima do tema, sempre através de questionamentos, mas nunca deixando de ensinar eles pular corda, picar a bola. (Diana - Prof. EF e Vice-diretora –Escola Verde )

Mesmo que o trabalho descrito pela professora esteja em sincronia com a metodologia utilizada na EC e os pressupostos desta, a professora reforça em sua fala que o objetivo final é ensinar o movimento. O que indica a necessidade de colocar a educação física como participante do projeto da escola, mas não afastá-la do objetivo primeiro, que na concepção da professora é o movimento.

[...] Por exemplo, nos estávamos trabalhando no primeiro trimestre, sobre o meio ambiente, nosso país, esses problemas que estão havendo, a água, “n”coisas e o que a gente poderia trabalhar; então a gente trabalhou bastante. Trabalhamos noção básica de higiene, limpeza do pátio, recolhemos e separamos o lixo do pátio, desenhamos a quadra ideal, o espaço físico para a prática de atividade esportiva, se tivéssemos as quadras bem grande. Eles vão fazer exposição na semana que vem com artes, então a gente tenta sempre puxar ganchos, trabalhar o tema que estão trabalhando na sala de aula, tentamos também trabalhar lá fora. (Amanda - Prof. EF–Escola Verde )

Lancei mão do estudo de Molina Neto (1998), para identificar o tipo de prática docente dos professores de educação Física desta investigação. Molina identificou quatro tipos de práticas realizadas pelos professores de educação física de Porto Alegre, as práticas de conteúdo, as práticas criativas, práticas reflexivo-emancipatórias e práticas disciplinadoras.

Entre os professores de Caxias do Sul, participantes do presente estudo houve a predominância da prática reflexivo- emancipatória, uma vez que buscavam “sobretudo, a integração da Educação Física ao conjunto das práticas educativas do

currículo” e possuíam um “elevado grau de compromisso e interação com os alunos”, mas que “caracteriza-se sobretudo pela reflexão de sua ação prática”. (MOLINA NETO, 1998, p. 44)

Da mesma forma que o estudo realizado por Molina (1998), durante as observações nas escolas, identifiquei diferentes tipos de práticas realizadas por um mesmo professor, sendo que eram determinadas pelos acontecimentos nas aulas. Também foi possível perceber essa prática, na análise das falas transcritas acima, onde o professor provoca a reflexão sobre os conteúdos durante suas aulas para reelaborar o conhecimento e transformar a realidade vivida dos seus alunos, atribuindo significado e re-significando os conteúdos de sua disciplina. Porém tal análise decorreu de algumas aulas observadas, o que pode gerar algum equívoco na classificação do professor.

Na fala que segue, a professora menciona os objetivos. Ao realizar uma primeira análise da fala, questionei o fato de reportar-se aos objetivos estabelecidos somente por ela para serem alcançados pelos alunos. Por outro lado, Freire e Nogueira (2007), ao discorrerem sobre a organização do saber, dizem que a descoberta dos meios pelos quais os grupos e movimentos populares saibam aquilo que já estão sabendo, é conquista de um trabalho metódico dos intelectuais.

Então eu tenho meus objetivos, o que eu quero alcançar com os alunos durante o ano e vou colocando a fala dentro da proposta e sempre consigo atingir os meus objetivos. Com os pequenos a questão da ludicidade, do brincar, do movimento, sempre dá para integrar de uma forma legal. [...] Os alunos gostam muito da Educação Física, eles participam. Acho que uma das disciplinas que tem menos problemas de indisciplina. [...] e a EF está buscando inovar, trabalhar outras modalidades atletismo, a competição que os maiores gostam. (Jacira – Prof. EF - Escola Azul)

Porém, Freire e Nogueira (2007), alertam para o risco da determinação por outros dos conteúdos que devem saber, impedindo desta forma suas práticas de conhecimento, tirando-lhes a autonomia do seu processo de saber e aprender, além de receitar-lhes conteúdos, fazendo pacotes; impondo um método de conhecimento que não lhes é próprio e às vezes transpondo ideologias.

Solicitei para a mesma professora que exemplificasse um trabalho que tivesse realizado em que as atividades corporais estivessem presentes e integradas com a RT. Na descrição apresentada citou detalhes da sua aula e como alcançava o objetivo estabelecido no planejamento, dando ênfase para os jogos cooperativos e

o brincar, natureza própria das atividades que são trabalhadas com a turma dos pequenos.

Nós estávamos trabalhando a questão da moradia aqui do bairro, da fala dos alunos, que eles não têm casa pra morar. Daí eu fui buscar jogos que tratavam de moradia, jogos cooperativos, mais com os alunos menores. Aí a gente conversa sobre dos diferentes tipos de casa, o que é necessário para melhorar esta casa. De uma forma lúdica, eu não posso chegar pras crianças e perguntar pra eles onde eles moram. Se eles têm espaço para brincar? Então eu busquei jogos cooperativos, pra trabalhar essa questão. Daí eu contextualizo, de uma forma lúdica, mas eles entenderam. Trabalhei também a casa dos animais, eles gostaram. O ensino na Escola Ciclada, é bom porque o aluno está aprendendo e tu não estás com aquela listagem de conteúdos que tu és obrigado a cumprir. Eles estão aprendendo de uma forma que eles vão trabalhar a realidade deles e que vão tentar mudar e não é obrigatório tu seguir aquela lista de conteúdos, como nas outras escolas. (Jacira - Prof. EF – Escola Azul )

Na atividade proposta percebe-se claramente que a professora compreende e aplica as etapas da metodologia dialógica, realizando o estudo da realidade (ER), tendo como ponto de partida o conhecimento que possui sobre o dia a dia de seus alunos, e em seguida, faz a organização do conhecimento (OC), relacionando os jogos cooperativos com suas moradias e também com o espaço que possuem para brincar. A aplicação do conhecimento fica caracterizada, quando os alunos transferem o conhecimento sobre moradias ao brincar com a casa dos animais.

Para Arroyo (2000), os professores motivados pelas propostas educativas que estão sendo efetivadas em alguns municípios, estão incorporando novos conteúdos, mais abertos e entendendo-os melhor. A afirmação do autor foi demonstrada pelas professoras de educação física quando descreveram as propostas das aulas, com atividades de encenação, jogos cooperativos, meio ambiente e projetos de construção de uma quadra esportiva.

Os professores em suas falas reafirmaram o propósito de alcançar o objetivo do trabalho desenvolvido na escola ciclada, que é a transformação da realidade não percebida e vivida pelo aluno e organizam o conteúdo das suas aulas para que este objetivo seja atingido.

### **6.3.3.3- A cultura esportiva como conteúdos da Educação Física**

Mesmo que o currículo da EC tenha como premissa ser significativo para que possa contemplar o conhecimento re-significado e tenha explícito em sua

concepção a re-elaboração do conhecimento a partir de novas formas de mediação, no entanto, ainda se identifica na fala das professoras dos maiores, a organização dos conteúdos onde prevalece a prática esportiva como tópico enfatizado nas aulas e como meio de alcançar o objetivo proposto pela EC.

Como é que a gente trabalha... Educação Física a gente trabalha com as habilidades esportivas, dividido por trimestre, eles são avaliados por trimestre, por pareceres. Então quando eles chegam na escola a gente trabalha com atletismo que é uma habilidade mais básica: salto, corrida, arremesso, mas sempre puxando um gancho com o que as professoras estão trabalhando. Nós trabalhamos o meio ambiente, no primeiro trimestre: desenhamos a quadra ideal, se a escola teria uma verba pra colocar na quadra, os mais velhos estão com algumas idéias muito legais pra que isso se finalize, se concretize, mas a gente sempre prioriza o aluno a parte do esporte. Outra coisa: nós temos também mesa de ping-pong, quando chove a gente trabalha, ou senão jogos, joguinhos pedagógicos; eles gostam muito de xadrez. (Amanda – Prof. EF – Escola Verde )

De acordo com a fala apresentada, a prática das modalidades esportivas se configura como principal conteúdo de trabalho para buscar aproximação com os temas geradores, que formam a rede temática. O que na minha análise, representa uma perspectiva reducionista das possibilidades de atividades da cultura corporal, representadas, também pela dança, lutas e ginástica.

Considero necessário refletir sobre a possibilidade da diversificação das atividades corporais, como um meio facilitador da tarefa de identificar relações do objeto de trabalho da Educação Física com os temas geradores explicitados na RT, como também, contribuir para o planejamento de ações desenvolvidas pelo coletivo de professores. Conforme muito bem destaca a fala da professora, transcrita a seguir:

[...] se tu trabalhar só a parte esportiva, tu vai perceber quase sempre as mesmas coisa. Se tu trabalhar o esporte mesmo, tu trabalha o basquete, ensina os fundamentos e cobra os fundamentos, se tu trabalhar sempre isso tu vais perceber sempre as mesmas coisas. Então, no momento que tu fizer uma variação de atividades, tu vais perceber coisas diferentes. Se tu proporcionar atividades de danças, de luta, de jogos de interpretação, jogos de habilidades finas. Quanto maior a variação, acho que tu consegue perceber mais e faz com que teus alunos gostem de todas as atividades [...]  
(Eloísa – Prof. EF - Escola Azul )

Durante a análise da fala da professora da Escola Azul, alguns fatores ficaram evidentes. Foi possível perceber que esta professora já superou a predominância da cultura esportiva como conteúdo primeiro das aulas de Educação Física . E não se trata aqui, de negar a contribuição das modalidades esportivas como elemento importante no processo de aprendizagem, mas sim, de voltar –se

para outras possibilidades de práticas e que possibilitarão um olhar diferenciado para cada aluno.

[...] porque tem uma variação e não fica cansativo pra eles, então tu consegue perceber nos alunos alguns valores que dentro de uma sala de aula, sentado numa cadeira, às vezes tu não percebe. (Eloísa – Prof. EF - Escola Azul )

Compartilho também com a professora Eloísa, de que a variação de conteúdos e o local em que acontecem as aulas de Educação Física , possibilitam ao professor perceber o aluno de uma forma diferente, ampliando também suas chances de alcançar êxito e satisfação, em algum momento de sua prática.

De acordo com Márcio Xavier Bonorino Figueiredo e Raquel Moreira Silveira (2006, p. 222),

A Educação Física não deveria treinar corpos, mas trabalhar os sentimentos, a afetividade, as relações de compreensão do outro, a nós mesmos e a vida. Uma educação que contagiasse o mundo, uma dança de vida, tornando os seres humanos mais compreensivos, amorosos e felizes.

Tendo como ponto de partida a perspectiva apresentada pelos autores, é necessário, pois a partir desta concepção analisar as diferentes dimensões tratadas pela educação física, começando pela centralidade das modalidades esportivas como conteúdo principal das aulas.

Considerando que alguns fatores foram apontados pelos professores como limitadores do trabalho com a RT, como local apropriado para a prática esportiva. Entendo que seja procedente ampliar esta discussão para o campo das dificuldades identificadas na análise das falas da CP, quanto ao planejamento. A presença de professores contratados sem a inclusão de horas para realizarem o planejamento e poderem participar com mais frequência do cotidiano da escola foi um enfoque destacado pela CP.

Os professores por sua vez, não fizeram menção a este aspecto. O que permitiu pensar o assunto sobre duas hipóteses, a primeira que conseguem superar no dia a dia a falta do planejamento coletivo ou então o trabalho interdisciplinar está segmentado e, portanto não cumpre com o objetivo de complementaridade e sequência dos conteúdos, condição básica do currículo da EC.

Porém manifestaram dificuldades no momento de elaborarem seus planos de trabalho integrando os conteúdos específicos da educação física e os temas geradores. Situação que poderia ser atenuada com um planejamento coletivo mais

efetivo e conforme ficou demonstrado em algumas falas, com a reflexão sobre o objeto de trabalho e a concepção de educação física que optaram.

Durante as análises realizadas neste capítulo, foram apresentadas algumas faces da prática diária dos professores e foi possível identificar que na maioria das vezes se colocam como profissionais com uma prática reflexivo- emancipatória que buscam integrar a educação física ao currículo escolar, possuem grande interação com os alunos e refletem sobre suas práticas. No entanto, considero importante que suas reflexões extrapolem as práticas educativas se estendendo para os diferentes segmentos do contexto de atuação, para desta forma ampliar as percepções para a totalidade da escola que algumas vezes fica embaçado pela rotina escolar.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Este estudo permitiu analisar como os professores de Educação Física organizam seu trabalho docente e dinamizam suas ações cotidianas, tendo como espaço de atuação as escolas organizadas por ciclos de formação. Os caminhos metodológicos escolhidos foram decisivos para alcançar o objetivo da investigação. A natureza qualitativa e a característica etnográfica do estudo permitiu visualizar através do olhar dos professores de educação física, das diretoras das escolas e das coordenadoras pedagógicas muito além do que propunha.

Através desse estudo busquei verificar também, como a Educação Física é percebida no contexto escolar e sua aplicabilidade, como elemento contributivo para a aprendizagem do aluno no processo de construção do conhecimento integrado com as outras disciplinas na escola ciclada, mais especificamente em duas escolas da rede municipal de Caxias do Sul. Sendo assim, as descrições, análises e interpretações dos dados se referem a investigação de professores, com atributos profissionais similares, num contexto determinado, com característica de um estudo de caso múltiplo.

Embora num primeiro momento a escolha dos locais para contexto desta investigação, tenha sido feito somente com a intenção de analisar duas escolas que iniciaram a adoção da organização por ciclos de formação de maneiras diferentes no que se refere ao número de turmas que foram cicladas, a medida que avancei na leitura dos registros de cada uma delas e também estreitei a aproximação através da permanência no campo, encontrei alguns pontos em comum.

A similitude de situações encontradas entre as escolas provocou a reflexão sobre aspectos relacionados com a gestão pública democrática, a participação da comunidade nesta gestão e o reconhecimento dos direitos de cidadãos, que estavam imbricados com o tema deste estudo. Diante disso busquei não somente descrever o local onde realizei a pesquisa, mas também reconstruir a origem de cada uma das peças que compunham o cenário, através da transcrição do discurso de alguns personagens que construíram a história destas escolas.

A semelhança de identidade entre as escolas surgiu ao descrever a origem dos locais onde estão situadas. Ambas se localizam na periferia da cidade e tiveram origem na mobilização dos moradores que pressionaram o poder público para a regulamentação do loteamento onde está a Escola Azul e a criação de um loteamento popular, onde se situa a Escola Verde. A natureza da organização da população foi a mesma, exigiam seu direito de moradia. No primeiro loteamento havia muitas famílias que invadiram o local e após foram pleitear a regulamentação e estruturação do local. No segundo, os moradores através da inscrição num programa para adquirir a casa própria, forçaram a criação do loteamento popular em questão, para onde transferiram suas famílias.

As escolas foram construídas com a finalidade de atender os filhos destes moradores e já nasceram com vocação para desenvolverem uma educação voltada para transformação social e das classes populares. A Escola Azul iniciou a organização curricular propondo um planejamento participativo através de uma gestão democrática que pensava em ações para despertar a comunidade para a participação em uma construção pedagógica, que pretendia ser diferente da escola seriada.

A Escola Verde, segundo palavras das professoras, nasceu com a comunidade e para a comunidade do Loteamento Marechal. Foi inaugurada emergencialmente e desde a sua criação contou com os líderes do bairro para buscar melhorias junto a administração municipal. Do ano de sua inauguração, 1998 até o final de 2008, passou por reformas e todas contaram com a mobilização dos moradores, já que foram conseguidas através do antigo Orçamento Participativo e do atual Orçamento Comunitário. Vale destacar a importância do trabalho realizado pelas equipes diretivas de aproximação com a comunidade para estreitar os laços com a escola.

Porém a atual equipe diretiva da Escola Verde, demonstrou preocupação com a pouca participação dos pais nas atividades promovidas na escola e também no acompanhamento da vida escolar de seus filhos. A direção faz uma crítica forte aos pais, mas não se omite da responsabilidade de criar instrumentos que possibilitem a presença da comunidade na escola, incluindo campanhas de saúde, promoção de jogos de confraternização, festas e a abertura da escola nos finais de semana, situação que também se repete na Escola Azul.

Durante a discussão sobre este ponto, levantei algumas questões que se referiam a participação da comunidade no processo de decisão das atividades organizadas pela escola. Conclui que em ambas as escolas, a proposição das atividades poderiam ser mais discutidas e pensadas junto com toda a comunidade escolar, pois geralmente são elaboradas pela direção e levadas para o Conselho Escolar, que na maioria das vezes toma conhecimento e referenda as sugestões. Mesmo os alunos que integram o Conselho atuam de forma passiva, raramente apresentam propostas e com muita insistência da direção participam das discussões. Parece que ainda será necessário habituar-se à prática democrática e com a participação nas instâncias de decisões.

A revisão bibliográfica contribuiu para a elaboração de uma linha de tempo da reorganização escolar no Brasil, apresentando a proposta da escola organizada por ciclos como uma consequência da chegada ao poder dos partidos de oposição tidos como partidos democráticos. Estes partidos tinham como objetivo realizar uma gestão que resgatasse a inclusão das camadas populares e também criar condições para que usufríssem dos direitos sociais que avançavam com a organização política vivida pelo País.

Porém até o surgimento concreto da proposta de escola ciclada, muitas outras formas de flexibilização escolar foram experimentadas, por diferentes motivos. Dentre as razões apresentadas figurava a necessidade de melhorar a educação para promover o desenvolvimento do país, o alto índice de repetência e seus custos e ainda o reconhecimento da educação como um direito obrigatório e dever do Estado. Esse direito legal elevou em grandes proporções o número de crianças das classes populares que passaram a frequentar os bancos escolares, pressionando os gestores para elaborarem propostas que aliassem a qualidade da educação pública a quantidade de alunos que passavam a depender desta.

Para situar a Escola ciclada no RS, elaborei um tópico com um levantamento das publicações que foram referências para este estudo, com autores e publicação no Estado. Além de cumprir com o primeiro objetivo que foi declarar onde encontrei identificação de concepções e argumentos para os contrapontos suscitados pelo tema proposto na pesquisa, se constituiu em um trabalho pautado pela comprovação de que no Estado há uma produção acadêmica expressiva sobre a organização escolar por ciclos. Porém ainda polarizada no PPG do curso de educação física da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em menor proporção nas cidades adjacentes que mantêm programas de pós-graduação em Educação.

Outra constatação diz respeito a projeção e a difusão destes conhecimentos, pois embora as produções sobre a EC tenham avançado no meio acadêmico, pelo depoimento de alguns professores participantes deste estudo, nota-se que ainda não alcançaram as escolas. De certa forma, pouco contribuíram para difundir e ampliar os conhecimentos sobre os temas estudados e também para provocar debates com vistas a qualificação da proposta e apontar caminhos para reflexão sobre as práticas educativas dos professores de Educação Física.

Para descrever como ocorreu o processo de adoção da organização escolar por ciclos em Caxias do Sul, recorri às publicações elaboradas pela Administração Popular, no período de 1998 até 2004, responsável pela efetivação da proposta, além do depoimento da Secretaria de Educação que conduziu o projeto. As atas das reuniões pedagógicas foram os documentos que forneceram os dados que utilizei para apresentar as repercussões da proposta nas escolas onde realizei esta investigação.

A exemplo de outras cidades que reorganizaram o sistema de ensino da rede municipal, Caxias do Sul teve forte influência da experiência vivenciada em Porto Alegre, sendo a proposta da Educação com Cidadania seguiu o modelo da Escola Cidadã. Iniciou com a Constituinte Escolar, que elaborou os princípios que constituíram o Plano Municipal de Educação e entre estes a Reestruturação Curricular que aconteceu via Tema Gerador Freireano. Em seguida foi feita a proposição de alteração dos tempos e espaços escolares, através da organização por ciclos e adoção dos pressupostos de uma educação transformadora.

A entrevista realizada com os participantes trouxe à tona assuntos relacionados com as políticas educacionais lançadas por uma administração e abandonadas por seus sucessores. Abordaram como ficou a organização da escola ciclada a partir do ano de 2005, quando assumiu a Prefeitura a coligação liderada pelo PMDB, partido de oposição da administração que elaborou e gestou essa forma de organização escolar. Os participantes apontaram tópicos sobre investimento público, assessoria pedagógica, avanços e retrocessos, política de manutenção, possíveis razões para a falta de iniciativas para a continuidade do projeto, as mudanças na educação implantadas pela administração no período de 2005 até 2008 e suas repercussões nas EC.

Mesmo que o objetivo do estudo não fosse aprofundar o debate sobre as diferentes ideologias políticas e seus projetos educacionais, refletir sobre os assuntos levantados, nasceu da necessidade de discutir os propósitos e despropósitos políticos que levam ao abandono de projetos que buscam atender uma demanda não somente educativa mas também social.

Os objetos dessa discussão possuem relação direta com o funcionamento das escolas onde os professores desempenham suas atividades profissionais e organizam suas práticas educativas. Inicialmente retomo a discussão sobre a necessidade de que a comunidade escolar mantenha uma postura crítica no sentido de não permitir que as mudanças propostas na educação fiquem sob responsabilidade apenas dos professores e das direções das escolas. Elas exigem investimentos dos setores administrativos e pedagógicos e principalmente a responsabilidade compartilhada com o poder público.

Especificamente a EC, requer um quadro de professores que desempenhem funções diferenciadas, conseqüentemente aumenta o número de professores e a necessidade de formação para que possam dar conta da demanda pedagógica característica desta organização. A escola por ciclos requer investimento contínuo na formação dos professores e na manutenção de uma assessoria pedagógica para a formação em serviço e acompanhamento constante. Esta assessoria também precisa de atualização e qualificação para o desempenho a contento de suas funções de assessorar e orientar o processo nas escolas.

Sendo assim, a efetivação dos ciclos escolares, segundo Gama (2006), além de não ser uma empreitada fácil de executar também exige um alto investimento financeiro e depende invariavelmente da vontade e sustentabilidade política, o que muitas vezes não acontece porque estão em jogo as relações de poder, aqui no caso, político que se refletem dentro das escolas. Segundo a análise das falas dos professores conclui que a EC em Caxias do Sul, carece atualmente da vontade dos administradores para manter a estrutura necessária ao atendimento dos pressupostos que lhe deram origem.

Com muita propriedade a professora Diana, da Escola Verde afirma que:

[..] o básico da escola por ciclos é que eles tenham uma outra forma de aprender o que eles não aprenderam, ou de adquirir conhecimentos e habilidades que eles não adquiriram em determinado tempo no ano letivo. Se a gente pensa que cada criança tem o seu tempo, a gente tem que

oportunizar, que se eles não aprenderam no ano letivo, que eles tenham uma nova chance no ano seguinte.

Entretanto, o discurso da equidade defendida pela atual administração serviu ao propósito de encolher o quadro de professores das escolas cicladas. A função dos professores que realizavam os serviços de apoio, foram redimensionadas e da forma que foram distribuídas não conseguem mais dar conta e já existe uma demanda reprimida. A presença dos professores itinerantes, apoio pedagógico e laboratórios de aprendizagem que existiam anteriormente, davam sustentação para a aprendizagem do aluno e permitiam que na EC se transformasse em realidade o princípio de que todos aprendem, porém cada um dentro de seu tempo.

Os professores acreditam neste princípio e declaram em suas falas. Conforme a diretora Valesca a escola organizada por ciclos,

é uma escola que respeita os seus alunos , acredita que esse aluno tem condições de estar aprendendo e por isso se não está aprendendo com o todo, com o coletivo, vamos estar pensando em estratégias específicas para aquele aluno que não está conseguindo.

Sendo assim torna-se urgente que a atual política educacional seja repensada e sejam discutidas com a comunidade escolar ações que aumentem a possibilidade do aluno das classes populares de permanecer na escola e ter êxito no seu processo de construção do conhecimento sem que tenha desrespeitada sua característica de sujeito único.

Evidentemente existem outros fatores que interferem na manutenção da proposta da organização por ciclos, mas as condições objetivas talvez por serem aparentes, são as mais lembradas. Analisando a fala dos professores da CP, foi possível intuir que a rotatividade dos professores e os professores contratados são fatores limitantes do trabalho coletivo. Estes têm contribuído para aumentar as dificuldades de manter a organização dos tempos e dos espaços diferenciados, inviabilizado a destinação de horários para a realização do trabalho coletivo, e de momentos para as discussões e reflexões sobre as práticas educativas como instrumento de formação continuada dos professores e estruturação do currículo.

Em uma escola que pressupõe a construção do conhecimento a partir do dialogo entre os diferentes saberes, não deveríamos nos deparar com situações geradas pela falta de comprometimento político com o projeto, onde a CP não consegue organizar horários junto aos professores para realizar o planejamento, o

que a coloca na situação de espectadora de um processo em que deveria atuar como mediadora das ações que concretizassem o trabalho interdisciplinar.

Diante das reais condições que cada escola investigada possui para o acompanhamento do trabalho pedagógico existem formas diferentes de organização do planejamento, como também, a organização de tempo e espaços diferentes para os professores dos menores e outra para os professores a partir do segundo ano do segundo ciclo, quando os alunos passam a ter o currículo organizado por áreas de conhecimento.

A análise dos resultados encontrados apontaram para a necessidade de uma atenção especial ao que se refere a distribuição do tempo e dos espaços, nas escolas contextos deste estudo, para que possa se efetivar a proposta de trabalho coletivo que compõe as diretrizes básicas da escola organizada por ciclos. Este seria o primeiro passo para superar o isolamento das disciplinas curriculares e avançar em direção a construção de uma prática de reciprocidade entre diferenças e singularidades de cada componente curricular, efetivando o planejamento coletivo como principal instrumento de construção do trabalho interdisciplinar.

Também ficou entendido que o planejamento coletivo com os professores das turmas dos pequenos é facilitado pela cultura de totalidade presente entre os professores que estão habituados ao trabalho interdisciplinar e por extensão as professoras de educação física, que em função de suas preferências atuam há bastante tempo com as turmas dos menores e entendem o trabalho coletivo como instrumento facilitador para a construção da aprendizagem dos alunos.

Já a prática interdisciplinar entre os professores que atuam por área com os alunos maiores, encontra a resistência própria da herança da segmentação dos currículos nos cursos de formação profissional que são mantidas pelo rigor presente também nas grades curriculares das escolas. Segundo Arroyo (2000) os professores associam a sua auto- imagem a uma visão de conteúdo disciplinar e quando aderem ao trabalho coletivo continuam dando somente os conteúdos da sua disciplina. Ainda segundo ao autor os conteúdos dão sentido ao nosso saber-fazer, daí a defesa dos conteúdos gradeados e disciplinados.

Neste ponto me reporto a entrevista com a diretora da Escola Azul, quando solicitei que indicasse alguns fatores para tornar o processo escolar mais coletivo. A professora declarou que:

[...] o principal fator que emperra a coletividade é a concepção do profissional que não aceita, não consegue se enxergar complementando a disciplina do seu colega. Aí entra a maior questão, as vezes se coloca a desculpa na questão do tempo, do espaço, infra- estrutura, material, mas na verdade eu acredito que o problema maior seja este. Ainda não se avançou tanto a ponto do profissional ter mudado essa concepção; neste sentido eu vou planejar com o meu colega da outra área, eu vou trabalhar isso e ele pode estar complementando. (Valesca – Prof. Diretora – Escola Azul )

Ao proceder a análise dos planejamentos elaborados, confirmados no período em que permaneci nas escolas, constatei que os professores de Educação Física fazem um esforço constante para aproximar os conteúdos tradicionalmente voltados para a execução, em propostas transformadoras da visão que a comunidade escolar possui sobre a educação física e principalmente do esporte em geral, através da adoção de uma concepção crítica e reflexiva em suas aulas.

Durante as discussões realizadas ao longo da análise da organização das ações dos professores, apontei a diversificação dos conteúdos das aulas de educação física para além da prática esportiva, com a inclusão dos jogos, da luta, da ginástica, como possibilidade de ampliar a dimensão interdisciplinar e as relações com os temas geradores. Esta proposição surgiu diante da hegemonia das modalidades esportivas como conteúdo das aulas, pois o jogo é a proposta predominante para as turmas do 3º. Ciclo e os dois últimos anos do 2º. Ciclo.

Nas duas escolas os conteúdos para serem trabalhados com as turmas dos maiores, são selecionados pelas professoras e discutidos com os alunos, que em sua maioria gostam do atletismo, embora demonstrem preferência pelo esporte coletivo. Este momento da elaboração dos conteúdos é muito rico, pois é onde acontecem as negociações dos conteúdos e são elaboradas as regras e rotinas que vigorarão nas aulas, até o momento que qualquer uma das partes quiser propor sua modificação. Como as avaliações são realizadas a cada bimestre os professores organizam os conteúdos de cada modalidade esportiva, de acordo com este tempo.

O atletismo é realizado no início do ano, por ser considerado pelos professores uma modalidade de fácil execução. Na Escola Azul existe uma estrutura que permite trabalhar as corridas, saltos em distância e altura e também os arremessos, já na Escola Verde, em função das condições do terreno, a prática das corridas acontece na quadra de esportes, pois o entorno da escola é muito acidentado e com movimento intenso de carros o que inviabiliza a realização da modalidade nas ruas do bairro.

Nas aulas da Escola Azul, acontece o que chamei de avanço pedagógico, pois a professora procura sair do padrão esportivo, apresenta propostas que inclui ginástica, dança, uma adaptação do rúgbi e jogos da cultura popular como taco e futvolei. Essa professora demonstrou em suas falas um comprometimento muito grande com a metodologia e a proposta de trabalho coletivo, no seu plano de trabalho existem ações programadas de acordo com a RT. Observando suas aulas constatei que acontecem de acordo com os planos e existe uma relação muito próxima com os alunos onde predomina o respeito pela individualidade e o diálogo, o que se reflete na participação espontânea da maioria dos alunos.

Na Escola Verde, durante as observações não foi possível identificar variações no conteúdo esportivo, como também as falas da professora revelaram a predominância do esporte coletivo, no seu plano de trabalho, mas que não inviabiliza a proposição de ações relacionadas com a RT, da mesma forma que existe uma relação de camaradagem entre alunos e professora. Vale ressaltar que a professora planeja o seu trabalho, participa do trabalho coletivo e embora exista um grau de exigência na execução dos movimentos técnicos este não se constitui num fator de exclusão dos menos habilidosos, que geralmente recebem um acompanhamento mais individualizado durante as aulas.

A elaboração dos planos de trabalho dos professores acompanha o calendário proposto pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer - SMEL, pois as escolas em questão incluem os jogos escolares na sua programação e possuem uma participação bastante expressiva e com destaque.

Algumas constatações suscitaram novas conversas com os professores de educação física e com as coordenadoras pedagógicas, direcionadas pelas inquietações que surgiram. Primeiramente numa escola em que os tempos e espaços são organizados de maneira que todos os alunos tenham o tempo adequado para a aprendizagem, as aulas de educação física continuam seguindo um planejamento fechado dentro de cada bimestre. Segundo, se os conteúdos são organizados a partir da RT, como os professores conseguiam atender este pressuposto e ao mesmo tempo seguir a programação elaborada pela SMEL?

A professora de Educação Física dos pequenos da Escola Verde, definiu da seguinte maneira a questão do tempo: “Então a escola organizada por ciclos valoriza sim o tempo da criança, mas está sempre em contradição com o tempo letivo”.

As respostas dos professores levaram-me a concluir que a divisão das disciplinas por bimestre se dá muito mais em função dos tempos estabelecidos pela burocracia escolar e também porque necessitam de uma organização previa dos conteúdos para cumprirem dentro do ano ciclo o que eles próprios estabeleceram nos planos de trabalho. Porém a ênfase de uma ou outra modalidade esportiva é determinada pelo calendário da SMEL.

Sendo assim, a elaboração da programação da educação física não depende da RT, porém esta forma de organização, tem como consequência posterior o aumento das dificuldades que os professores encontram para planejarem suas aulas de acordo com os temas geradores que compõem a rede. Ponderei com as professores sobre a possibilidade de modificar este processo, percebi que causou a desacomodação e foi motivo de reflexão sobre o que já está há muito tempo estabelecido.

Quanto a programação das aulas dos menores, é possível dizer que são propostas abertas, incluindo no plano de trabalho os jogos cooperativos, jogos pré-desportivos para os alunos do 1º. e 2º.ano do segundo ciclo e para as turmas do 1º.Ciclo predomina as atividades lúdicas, incluindo vivências corporais, estimulação e aprendizagem motora. Com este grupo de professores ficou aparente a facilidade que possuem de trabalhar interdisciplinarmente e de organizar os conteúdos de acordo com a RT Nos encontros de planejamentos quando realizados em grupo nota-se uma capacidade grande de sistematização dos trabalhos e também a disposição de compartilhar conhecimentos.

Retomando as falas de alguns professores do 3º. ciclo, estas indicavam as diferentes abordagens que poderiam atingir propondo atividades diversificadas de manifestações corporais, esta concepção vem ao encontro do ponto que entendo ser necessário intensificar as discussões entre os professores de educação física das escolas. Durante as discussões realizadas ao longo da análise da organização das ações dos professores, apontei a diversificação dos conteúdos das aulas de educação física para além da prática esportiva, com a inclusão dos jogos, das lutas, das ginásticas, das danças como possibilidade de ampliar a dimensão interdisciplinar e as relações com os temas geradores. Ao final do estudo reafirmo minha posição, principalmente no que se refere às aulas das turmas dos maiores, segundo ano do segundo ciclo até o final do terceiro ciclo, onde predomina a cultura das modalidades esportivas.

Sobre os encontros para o planejamento coletivo ou individual, mesmo que nas escolas investigadas não tenha observado nenhuma resistência dos professores aos momentos destinados para este fim, muito pelo contrário, solicitam outros horários com a Coordenadora Pedagógica, os professores de educação física, apesar de estarem integrados ao processo coletivo, este recurso ainda não foi suficiente para diminuir as dificuldades de organizar suas ações de acordo com a RT.

No entanto, não se constituem em razões para o afastamento do compromisso com a proposta pedagógica da escola e tampouco servem de motivo para o impedimento de propor e participar de ações interdisciplinares. Desenvolvem suas práticas educativas como podem, de acordo com as limitações impostas por fatores objetivos e subjetivos presentes no cotidiano escolar onde participam sugerindo, executando e elaborando atividades que contribuem no processo de produção de conhecimento na comunidade escolar e aprendizagem dos alunos.

Esta presença ativa e participante no andamento da rotina diária nos aspectos administrativos e pedagógicos assegura ao professor de educação física uma posição de destaque na escola, que somados às características informais, prazerosas e que possibilita trabalhar o aluno em sua integralidade do componente curricular, contribui para que adquira status na escola. Esta valorização não acontece somente entre os alunos, mas também junto ao coletivo docente, considerações estas que não ficaram somente no nível de percepção durante as observações nas escolas, mas foram confirmadas pelas declarações das diretoras e das coordenadoras pedagógicas.

Os professores são conhecedores da influência pessoal e coletivo que possuem para intervir na realidade e transformá-la o que de acordo com Vasconcellos (2007), é conseguir perceber a totalidade do real, seus limites e suas possibilidades. Adotavam uma postura crítica, mas também transformadora, buscando interferir no processo redirecionando-o para a alteração a que se propunham. Este pode ser um dos fatores que contribuem decisivamente para a manutenção da proposta de organização dos ciclos, nas escolas investigadas.

Também os estudos realizados na área da Educação Física que investigaram o contexto das EC possuem entre outros, o mérito de suscitarem diferentes discussões no meio acadêmico, o que tem fomentado o processo de

construção da escola organizada por ciclos e contribuído para avançar nas discussões sobre a complexidade dos seus princípios e pressupostos.

Considero que a pesquisa ora apresentada ampliou os limites dos estudos já realizados sobre o tema. Talvez a sua maior contribuição resida no fato de deslocar o eixo de realização das pesquisas sobre EC, para fora da grande Porto Alegre, voltando sua atenção para a investigação nas cidades do interior do Estado, que atualmente carecem de produções acadêmicas que possam subsidiar as práticas pedagógicas e porque não, as propostas de políticas públicas para o ensino.

Também considero um diferencial desse estudo, a utilização das Atas das reuniões pedagógicas como documento de análise e de informações, principalmente para descrever o processo de adesão das escolas investigadas ao modelo de organização por ciclos. Este recurso se mostrou uma fonte de detalhes fundamentais para o resgate da história, uma vez que se constitui de um relato fidedigno dos acontecimentos das reuniões pedagógicas e administrativas, desde a época de fundação das escolas até os dias atuais. Esses documentos retratam com detalhes as dúvidas, os avanços, os tropeços e o recomeço das escolas na sua busca por uma educação voltada para as camadas populares.

Diferentemente de outros estudos, a Educação Física é vista no contexto ciclado como uma disciplina que contribui significativamente para a produção de conhecimento dos alunos, como também possui um lugar de destaque nas escolas estudadas. Isso foi constatado durante a pesquisa, sendo percebido pela comunidade escolar, não somente pelos professores da disciplina, mas também pelos CP e a direção, que também participaram desta investigação.

Dessa forma, a Educação Física foi apresentada sob o olhar de outros professores que formam o coletivo da escola, mudando o enfoque apresentado nos estudos já realizados, onde o componente curricular foi analisado sob a visão dos professores da disciplina, o que pode significar uma perspectiva única. Esse estudo avança no sentido de considerar as relações, as tensões geradas naturalmente pelo desgastes causados pela rotina e as condições objetivas e subjetivas da escola que podem ou não atribuir status à Educação Física como componente do currículo escolar.

Particularmente precisei mudar a cadeira de lugar e olhar para o outro lado para reconhecer que fazia parte de um cenário alterado, e que por ser modificado se tornava mais difícil identificar os avanços já alcançados. A proposta da EC passou a

ter contornos diferentes e a compreensão e entendimento das questões que tive a oportunidade de discutir com os colegas não perderam a dimensão crítica, porém se tornaram muito mais reflexivas e ponderadas.

A construção de conhecimento se confirmou como um processo em que foi necessário um amplo debate e o dialogo com os diferentes saberes de todos que contribuíram na construção deste, para através da mediação das nossas experiências, concretizar minha aprendizagem, que não é definitiva, mas mutável e inacabada, como também o são as considerações que teci ao final deste estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Leonora Zamboni de. Histórico E.M. Paulo Freire. **Regimento Escolar** . Caxias do Sul, 2008.

ANDRÉ, Marli. **Estudos de caso revelam efeitos sócio-pedagógicos de um programa de formação de professores**. Revista Lusófona de Educação. 2005. n. 6, p. 93-115. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.

AZEVEDO, José Clóvis. Soberania popular, gestão pública e escola cidadã. In SILVA, Luiz Heron da et. al. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 9 – 19.

\_\_\_\_\_ ; KRUG, Andréa. Século XXI: qual conhecimento? qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** . Petrópolis: Vozes, 1999, p. 7 – 17.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARRETO. Elba Siqueira de Sá; MITRULIS. Eleny, **Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no País**. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados .vol. 1,no. 1- São Paulo:IEA,1987.

BARRETO. Elba Siqueira de Sá; MITRULIS. Eleny, **Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no País**. Universidade de São Paulo. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (42), 2001.

BARRETO. Elba Siqueira de Sá; MITRULIS. Eleny, **Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no País**. Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 16, número 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003. p.69-115.

\_\_\_\_\_ ; SOUSA, Sandra Zákia. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre as Políticas de Ciclos no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º. e 3º. ciclos em duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. **Dissertação de Mestrado**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BOSSLE, Fabiano. O "eu do nós": o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Tese de Doutorado**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BRACHT, Valter. **Educação Física no 1º. Grau: Conhecimento e Especificidade**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394** de 20/12/1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues et. al. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, 1996, p. 139 – 152.

CASALI, Maria Luzia. Estudo da implantação do projeto da escola cidadã na EMEF. Senador Alberto Pasqualini no período de 1998-2005: limites e possibilidades para um ensino de qualidade. **Dissertação de Mestrado**. São Leopoldo, UNISINOS, 2006.

CHAVES, Walmer Monteiro. A Educação Física e a cultura na e da escola. In **VIII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar 2004, Niterói. Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2004.

CHIARADIA, Nilda Stecanela; BONAN, Suzana. **O Significado do planejamento no fazer pedagógico do dia-a-dia escolar**. In Revista de Educação – AEC: Epistemologia e Educação, v. 26, no.102, jan/mar. 1997. Brasília: AEC, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS DOMINGO, Jose: **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DACOSTA, Lamartine Pereira; DUARTE, Cátia Pereira. **O debate epistemológico da Educação Física no âmbito dos cursos de pós - graduação stricto sensu reinterpretado por contribuições da teoria da complexidade de Morin**. In Rev. Bras. Ciênc. do Esporte. Campinas, v. 24 no. 2, p.147-159. Jan. 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu: **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Escolar: Em Busca da Pluralidade**. Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DIEHL, Vera Regina Oliveira. O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã. **Dissertação de Mestrado**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DIKER, Gabriela: A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In SILVA, Luiz Heron da et. al. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 206 – 240.

E.M.E.F. DOLAIMES STÉDILE ANGELI. **Livro de Atas Reuniões Pedagógicas. no. 01- ARP – 1**. Caxias do Sul, 1996.

E.M.E.F. DOLAIMES STÉDILE ANGELI. **Livro de Atas Reuniões Pedagógicas. no. 01- ARP – 2**. Caxias do Sul, 1999.

E.M.E.F. DOLAIMES STEDILE ANGELI. **Regimento Escolar**. Caxias do Sul, 2003.

E.M.E.F. PAULO FREIRE. **Livro de Atas Pedagógicas. no. 1 - LAP 1**. Caxias do Sul, 1998.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Dicionário da Língua Portuguesa**. RJ: Editora Nova Fronteira, 1977.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. In: **Movimento**. Porto Alegre, Vol. 14, n.1; jan./abril. 2008, p. 85 – 110.

\_\_\_\_\_. Formação docente em educação física: experiências sociais e relações com o saber. In: **Movimento**. Porto Alegre, Vol. 10, n.1; jan./abril. 2004, p. 89 – 111.

FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino; SILVEIRA, Raquel Moreira. **Formação de Educadoras: Teia de diálogos, vivências, sensibilidades, experiências, corpo, movimento...Gerando o novo noutros tempos...** In: Peres, Eliane et all. Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas. Pelotas: Seiva, 2006.

FLORES, Etelvina Sandoval. **La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes**. México: Plaza y Valdés, S.A. de C. V., 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 5ª. Ed – São Paulo: Editora UNESP. 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: Ensaio.** 5ª. Ed – São Paulo: Cortez. 2001. Coleção Questões de Nossa Época; v. 23.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** 12ª. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 9ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALLAHUE, David Lee. **Educação Física Desenvolvimentista.** Cinergis, Santa Cruz do Sul, v.1, n.1, p. 1-17, jan./jun. 2000

GALLAHUE, D. e DONNELLY, F.C. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças.** São Paulo. Phorte, 2008.

GANDIN, Danilo. CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na sala de aula.** Porto Alegre, 1995

GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação nos ciclos de formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

GEDOZ, Ana Paula; CARVALHO, Márcia Adriana; RAUBER, Tânia Isabel. Proposta da Escola com Cidadania. In: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Cadernos pedagógicos: ciclos de formação.** Escola com cidadania. Caxias do Sul, ano 1, n. 1; março 2003.

GIRON, Graziela Rossetto. A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada dos professores (1997-2004). **Dissertação de Mestrado.** São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

GOUVÊA, Antonio Fernando de. Política educacional e construção da cidadania. In SILVA, Luiz Heron da et. al. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 204-235

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de POA. **Tese Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. MOLINA NETO, Vicente. **Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Uma Abordagem Etnográfica**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 14(1):85-91, jan./jun. 2000.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana. La formación del profesorado em tiempos de incertidumbre. In **Movimento**. Porto Alegre, Vol. 10, n.1; jan./abril. 2004, p. 9 – 39.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação : subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultriz, 1973.

KIELING, Charles. **Pesquisa e Inteligência em Segurança**. Disponível em: [www.interfaceventos.com.br/site\\_ouro/noticias\\_detalhes](http://www.interfaceventos.com.br/site_ouro/noticias_detalhes). Acessado em: 16 de junho de 2008.

KREBS, Ruy Jornada. **Considerações Organizacionais para a Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Cinergis, Santa Cruz do Sul, v.1, n.1, p. 19-38, jan./jun. 2000.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUNZ, Elenor. **Ciencia e Interdisciplinaridade**. Revista Brasileira de Ciencias do Esporte, v. 17, n. 02, p. 138-142, 1996.

KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física - Volume 2**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LAROUSSE, Ática. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Paris: Larousse, São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Editora Sobradinho 107. 2002.

LUDKE, Menga. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues et. al. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, 1996, p. 25 – 46.

MACHADO, Maria Abel. **Construindo uma Cidade: História de Caxias do Sul – 1875/1950**. Caxias do Sul, Maneco Livraria e Editora, 2001.

MACIEL, Adriana Rocha. O professor-cidadão em (trans)formação no exercício da docência. Um modelo conceitual unificador. **Dissertação de Mestrado**. Santa Maria, UFSM, 1995.

MAINARDES, Jefferson. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educ. Pesqui. vol.32 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2006.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Usos e Abusos dos Estudos de Caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MENDES, Valdelaine. **Participação da Sociedade na definição dos rumos da escola pública: manter ou eliminar a reprovação?** In: Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 18 n. 36, Jan./abr.2007.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade** Educ. Soc. vol.26 no.91 Campinas May/Aug. 2005. [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br) (acessado em 27 de fevereiro, 2007)

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória**. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, N.S. Augusto (org.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas. 2ª. Ed. – Porto Alegre, Editora UFRGS/Sulina, 2004.

MOLINA NETO, Vicente. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre In: **Revista Movimento**. Publicação da Escola de Educação Física/ UFRGS. Porto Alegre, Ano V. n 9.1998.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**. Campinas, v. 22, n. 3; maio 2001, p. 73 – 85.

MOLINA NETO, Vicente. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil In: **Revista Movimento/** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. – Vol. 1, n. 1 (set. 1994-) Porto Alegre, Vol. 9, n. 1; jan./abr. 2003

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, N.S. Augusto (org.) **A pesquisa qualitativa na educação física: Alternativas metodológicas**. 2ed. Porto Alegre, Editora UFRGS/Sulina, 2004.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: **A pesquisa qualitativa na educação física: Alternativas metodológicas**. 2ed. Porto Alegre, Editora UFRGS/Sulina, 2004.

NEDBAJLUK, Lídia. **Formação por ciclos**. In Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 247-261, Paraná: Editora UFPR, 2006.

OLIVEIRA, Nilza Maria de. Ciclos de formação e desenvolvimento humano a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Editora Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza, **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Ricardo Reuter. A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Dissertação de Mestrado**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUZARIN, Terezinha e outros. **O Bairro Mariani – sua gente, sua história**. Caxias do Sul, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. M. **Habitus Profissional, Currículo Oculto e Cultura Docente: Perspectivas para e Análise da Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física**. Revista Pensar a Prática. V. 9. no. 2 p. 267-280, jul./dez. 2006.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso. **Dissertação de Mestrado**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Caxias do Sul – RS. Disponível em: < <http://www.caxias.rs.gov.br>>. Acesso em: 26 abril 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DA ADMINISTRAÇÃO. Caxias do Sul – RS. Disponível em: < <http://www.caxias.rs.gov.br>> Acesso em: 26 abril 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação: princípios gerais.** Caxias do Sul, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Educação Cidadã: um desafio à inclusão social.** Caxias do Sul, outubro 1999 – Ano I – No. 01.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Revista Cidadã.** Caxias do Sul, ano II, no. 2, Dezembro/2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Cadernos pedagógicos: ciclos de formação.** Escola com cidadania. Caxias do Sul, ano 1, n. 1; março 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Cadernos pedagógicos: Relatos de Práticas.** Escola com cidadania. Caxias do Sul, ano II, n. 03; novembro 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Revista Cidadã.** Caxias do Sul, ano IV, no. 4, Maio/2004.

SEVERINO, Antônio José. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHIGUNOV, Viktor e NETO, Alexandre Shigunov (org.) **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física.** Londrina, Paraná: O Autor, 2001.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Luiz Eron da (org.). **Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SILVA, Luiz Eron da (org.) **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

STAKE, Robert E. **Estudos de Caso em pesquisa e Avaliação Educacional.** Revista Educação e Seleção. Jan/Jun, no. 7. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. ENTREVISTA para Revista Lastro, 2006. [www.celsovasconcellos.com.br](http://www.celsovasconcellos.com.br). Acessado em 29 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do Trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad Editora, 2008. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 3.)

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o professor ? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 12ª. Edição. São Paulo: Libertad, 2007. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 1.)

\_\_\_\_\_. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo: Editora Libertad, 2007. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1.)

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o professor ? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 1996. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 1)

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação.** d i á l o s p o s s í v e i s. janeiro/junho 2007. Disponível em: [www.fsba.edu.br/dialogospossiveis](http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis). Acessado em outubro de 2008.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

# ANEXO 1

## Termo de Consentimento livre e Esclarecido

-Título do projeto: A Construção da Educação Física na Escola por Ciclos de Formação

- Objetivo deste estudo é investigar como os professores de Educação Física organizam seu trabalho docente e dinamizam suas ações cotidianas, tendo como espaço de atuação as escolas organizadas por ciclos de formação.

- Benefícios para o participante : Não há benefício direto para o participante.

- Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a Mestranda, Professora Neiva Pereira, que pode ser encontrada no endereço: rua João Gregório Paniz, 722 - na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolaimes Stédile Angeli, Telefone(s) 39011271 ou pelo celular (54) 99193936. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua (Rua Luiz de Camões, 625; Telefone:(3273.2752). Se Sr(a) tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Comitê de Ética da ESEF/UFPel)

- É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na Instituição;

- Direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros participantes, não sendo divulgado a identificação de nenhum participante;

- É de seu direito ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas;

- Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

- É de Compromisso do pesquisador utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

• Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: **A Construção da Educação Física na Escola por Ciclos de Formação**

Eu discuti com a Professora Neiva Pereira, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

-----

Assinatura do participante/representante legal    Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

-----

Assinatura da testemunha

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

para casos de pacientes menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual.

*(Somente para o responsável do projeto)*

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste professor(a) para a participação neste estudo.

-----  
Assinatura do responsável pelo estudo

Data 22 / 08 / 2008

## **ANEXO – 2 –**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Pelotas, 17 de dezembro de 2008.

À Profª.  
Neiva Pereira

Prezada Senhora,

Vimos, através deste, informar a aprovação do projeto intitulado "A construção da Educação Física na escola por ciclos de formação" no Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPeI, com protocolo nº 023/2008.

Sendo o que se apresenta, reitero votos de apreço e consideração.

Cordialmente

Profª. Drª. Suzete Chiviacowsky Clark  
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da  
ESEF-UFPeI

## APÊNDICE – 1 –

### Roteiro de entrevista no. ....

Escola:

Professor: ..... de EF

Telefone:

Formação:

Ano de conclusão do curso :

Local:

Curso de Especialização:

Ano de Nomeação:

Regime de Trabalho:

Ano de ingresso na escola:

Data da entrevista: 13 de julho de 2007.

Data da transcrição: 20 de julho de 2007.

**Entrevistadora (E)** - Fale sobre o papel da escola na formação do cidadão.

**Participante (P)** - Eu vejo que é um complemento de uma educação que tu tem em casa, tu começa uma educação de alguns valores em casa e a escola seria a educação de algumas coisas que tu necessita na vida pra ti poder te sustentar futuramente, além das coisas básicas de aprendizagem teria que tem uma série de valores que pode contribuir pode aprender na escola para te dar uma força daquilo que tu aprende em casa, de alguns valores que tu aprende em casa.

**E** - Como vê a escola pública atualmente?

**P** - Olha eu não vejo muito diferente da escola particular.

**E** - Refiz a pergunta, perguntando sobre qual o sentido de diferente. A professora perguntou-me se eu falava do aprendizado e reforcei que era no geral, situação atual, pedagógica, estrutural, material e pessoal.

**P** - Acho que o principal objetivo da escola pública é tentar sanar algumas dificuldades que a pessoa tem, que a pessoa que não tem dinheiro não tem direito. Por exemplo: Então a questão do acesso, por exemplo: a educação, a alimentação, as vezes até o vestuário, a escola pública hoje tenta sanar algumas dificuldades básicas que as pessoas tem direito. E a escola particular na verdade não. A escola particular está lá pra te ensinar e deu.

**E** - Questionada sobre qual rede pública que se referia a professora reforçou que se referia a rede municipal que é a realidade que ela vivencia.

**P** - Acho que é bem diferente da estadual, mas eu vejo a municipal como uma escola muito boa hoje a nível geral assim, para complementar tudo que a criança precisa, melhor que a escola particular inclusive.

**E** – Faz uma definição de escola ciclada ( EC)?

**P** - EC como que eu definiria. Desde que eu comecei a lecionar eu dou aula em EC, durante este tempo eu dei aula em algumas escolas seriadas também. Acho que básico da EC é que a gente tenta dar todos os nossos objetivos de professora, todos os objetivos que a gente tem para com os alunos. Acho que na EC a gente consegue dar essas coisas com objetivo pra eles, com maior significado. É claro que eu vou na escola seriada (ES), eu dou aula do mesmo jeito, mas eu aprendi a dar aula melhor por exemplo na EC. Porque a gente aprende a dar o conteúdo com significado pra eles, que eles conseguem usar mais este aprendizado na vida deles.

**E** - Perguntei para professora desde quando ela da aula no município:

**P**- Desde 2002 e iniciei dando aulas na escola Azul. Dei aula também em 1998, com contrato em escola estadual.

**E** - Como tu percebe a EF, na escola por ciclos?

**P** – Irei falar da escola municipal (EM), porque as escolas estaduais (EE) a gente não vê muita participação. Quando por exemplo a gente sai para participar de alguns eventos que a Secretaria promove, não vemos muito a participação das EE. Então se elas não estão participando de alguns eventos que tu acha importante para a formação do aluno... acho que na escola também não dão importância. Acho que nas escolas estaduais é bem diferente das escolas municipais

**E** - Mas e a EF nas escolas municipais, como tu a percebe?

Eu vejo assim ... às vezes tem algumas escolas muito diferente de outras escolas, mesmo sendo escolas municipais.

**E** - Perguntei no que eram diferentes homogêneas.

**P-** É não tem assim... não sei se chama: padronização, ou o que. Mas é muito diferente. Cada um faz do seu jeito, cada professor aprende de uma forma e faz daquela forma ou não faz daquela forma. Então eu vejo assim... a gente está meio sozinho, tu conhece algumas pessoas que fazem o trabalho parecido como a gente daí tentamos trocar idéias. Tentamos fazer alguns cursos que poderiam te passar algumas coisas para ti trabalhar melhor com os alunos. Mas... Eu vejo assim as pessoas meio isoladas na EF, cada um trabalha do seu jeito, independente se aquilo é certo ou errado, fica daquele jeito.

**E** - Perguntei então como ela pensava que deveria ser já que ela se via muito sozinha. O que achava que seria o ideal?

**P** - Acho que a variação de atividades da EF é muito ampla, tem muitas coisas para trabalhar nela, é importantíssima, muito rica porque um dia tu trabalha com um jogo esportivo, outro dia tu trabalha com materiais diversificados, outro dia tu trabalha com dança, outro dia tu trabalha com lutas.

Acho que esta variação de atividades que tu proporciona pra eles é muito rica, então pra mim esta seria a forma ideal. Porque ninguém é bom em tudo. Eu acho que todos têm habilidades pra alguma coisa, todos tem características diferentes, então quanto maior a proporção de atividades que tu der pra eles, mais tu consegue ver mais as habilidades deles.

No momento que tu fica um trimestre trabalhando basquete, tu vais ver na maioria das aulas a mesma coisa. Tu vai ver uns 5 ou 6 alunos se destacando como jogadores, mais habilidosos, alguns outros mais ou menos. Não consegue ver muita coisa. Então no momento que tu varia as atividades até eles gostam, eles conseguem se encontrar em cada coisa e aí tu consegue fazer uma avaliação completa deles, no caso das características de cada um.

**E** - Como foi desempenhar as funções na EC? Expliquei: como ela chegou, nomeada...

**P** - Fiz o concurso de 2000, demorei um ano e meio para ser chamada. Quando chamaram, tinha algumas pessoas que foram chamadas antes de mim e ofereceram algumas escolas aqui da zona norte e algumas escolas que eu não sabia onde que ficavam. Como eu moro no bairro Santa Catarina então ficava mais acessível pra cá, mais algumas informações e com a estrutura da Escola Azul, então eu vim pra cá.

**E** - Houve uma preparação para o desempenho de suas funções nesta organização escolar?

**P** - Pois é a gente teve alguns encontros de formação na época, em 2002. Logo que assumimos teve uma semana, algumas horas, mas o que mais... A forma que eu mais aprendi foi com a coordenadora pedagógica (CP) da escola, que ia passando algumas informações de como funcionava a EC, e alguns livros que alguns autores também trabalhavam sobre a EC.

**E** - Como foi o início do seu trabalho na escola ciclada? Como foi sair de um sistema de escola seriada para a escola ciclada?

**P** - A minha preocupação era com os planejamentos, eu ficava mais preocupada com os planejamentos que eu tinha que fazer do que a própria aula, com os alunos. Até porque a cobrança era bem grande em 2002, quando eu entrei. Então a dor de cabeça era o planejamento em si, porque o básico da aula a gente sabe mais ou menos como fazer. Então a dificuldade foi mais em planejar do que dar aula, mas a gente aprendeu a dar aula melhor, com um planejamento.

**E** - Perguntei qual era a maior problema com o planejamento, para a professora?

**P** - O maior problema era conseguir adaptar os conteúdos que eu tinha pra passar para os alunos e a rede temática (RT), que são problemas que a gente vê na comunidade, alguns fatores que acabam atrapalhando a vida deles. Então a gente teria que solucionar alguns problemas deles e adapta isso a nossa aula, com os nossos conteúdos. Então essa era a minha dificuldade. Por exemplo: se tinha um problema lá na comunidade de saneamento básico, eu teria que adaptar aos meus conteúdos alguma coisa que facilitasse para eles a aprendizagem daquele tal assunto. Só que daí eu fui aprendendo que esses assuntos deles, problemas deles, a gente poderia, seria mais fácil adaptar as aulas de EF, do que as outras aulas. Então hoje assim é bem mais fácil pra mim

**E** - Perguntei se hoje estaria mais fácil trabalhar com a RT?

A professora respondeu com convicção que sim, depois disse que mais ou menos...

**P** - Não é bem tranquilo. Mas aí eu pego alguns temas da rede que é mais fácil pra mim trabalhar. Essas coisas que eu vejo dificuldade em EF, os outros professores trabalham, acabamos trabalhando um pouquinho cada um, relacionando.

**E** - Sobre o planejamento perguntei com que frequência é feito e como acontece o processo?

**P** - O planejamento com a coordenadora, a gente faz normalmente a cada 15 dias, ou toda a semana. Quando temos necessidade a gente pára e conversa com a coordenadora. Mas normalmente a cada 15 dias. Temos duas aulas semanais,

então dificilmente a gente consegue organizar um assunto em duas aulas, então normalmente fica pra duas semanas ou até mais. Mas a cada 15 dias conversamos pra ver como está o andamento do planejamento.

**E** - Perguntei como é feito o planejamento?

**P** - A gente vê o tema da RT que será trabalhado na época, a questão geradora (QG) deste tema. Então a partir da QG tentamos adaptar nossos conteúdos de acordo com tema desta QG.

**E** - Perguntei se o planejamento é um trabalho coletivo que acontece entre os pares?

**P** - Já teve alguns anos que foi planejamento coletivo, com a professora referência dos pequenos, com a professora de EF, com a professora de Artes, mas com os grandes, com a área, a gente faz somente com a Articuladora ou às vezes com o outro professor de EF, então dois professores do turno com a Articuladora

**E** - Perguntei novamente com que frequência acontecia os planejamentos com mais de um professor?

**P** - Olha seria pra acontecer a cada 15 dias, mas aí às vezes a gente acaba jogando por causa da nossa folga então normalmente acabamos fazendo sozinha com a coordenadora.

**E** - Como considera as orientações durante o planejamento. São suficientes, pertinentes e adequadas a tua necessidade?

**P** - Olha acho que são suficientes porque são algumas idéias que vem complementar o nosso trabalho. É claro que a articuladora ajuda a planejar, mas sobre o nosso assunto ela não tem muito domínio, então o que ela pode fazer é sugerir alguma coisa pra facilitar o nosso trabalho. Cabe a nós procurar outras coisas. Mas acho que são suficientes, se a pessoa se comprometer em planejar a cada 15 dias, se tive uma organização das idéias e tudo mais que tem pra dar, acho que são suficientes.

**E** - Como percebes o trabalho com a (da) EF, na escola organizada por ciclos?

**P** - Acho que o ideal seria todo o momento da aula ter um segmento. Todo o momento ao final da aula fazer uma reflexão com o aluno, falando alguma coisa que fique de aprendizado para ele. Por exemplo se você está trabalhando sobre o tema das relações interpessoais; que os alunos precisam ser mais amigos, mais colaboradores, trabalhar mais em equipe, acho que durante a tua aula, tu tens que deixar claro em algum momento. Isso acontece mais no fim das minhas aulas, que faço com que eles percebam alguma coisa, refletindo e lançando algumas questões.

Que eles consigam perceber alguma coisa que durante aquela aula aprenderam e que foi significativo pra eles. O ideal seria toda a aula acontecer isso, só que as vezes em função do tempo, as vezes em função do próprio conteúdo que a gente fica angustiado em passar, as vezes acaba não acontecendo, mas o interessante seria que toda a aula eles saíssem com algum aprendizado, com algum significado não só na parte prática da disciplina. Se é basquete, então aprendeu sobre basquete, mas o que eles aprenderam que consigam relacionar com o dia a dia deles, significado de vida mesmo?

**E** - Como são desenvolvidos os conteúdos da EF, no contexto da escola ciclada e de acordo com uma rede temática?

**P** - Sei lá por exemplo: se eu tenho hoje um conteúdo de atletismo pra trabalhar. Atletismo tem várias coisas, vou trabalhar alguma prova. Alguma pessoa pode se dar bem na corrida, alguém pode se dar bem no salto, no arremesso. No atletismo que a gente mais encontra esta variação de habilidades nos alunos, é uma característica. Por exemplo: eu quero trabalhar auto-estima, o tema hoje pra mim é auxiliar aquele aluno da rede que vemos com baixa auto-estima e isso está atrapalhando a vida dele. Então hoje eu vou trabalhar arremesso de peso, então eu dou alguns exercícios de aquecimento, alguns exercícios educativos, o arremesso de peso propriamente dito e aí no final eu converso com eles sobre um segmento do atletismo. Converso sobre qual a principal característica da pessoa que arremessa peso, então uma pessoa que as vezes não se acha na corrida, no salto, pode se dar bem no arremesso de peso. Então assim a gente faz uma reflexão no final com eles, que cada um tem uma característica e que a gente tem que respeitar estas diferentes características das pessoas. Porque em algumas coisas elas são boas, às vezes não são boas também na sala de aula, mas lá na EF elas se dão muito bem, então tento fazer essa relação pra eles se darem conta de algumas coisas.

**E** - Tu vê diferença da EF na escola em ciclos e no ensino seriado?

**P**- Acredito que, acho que assim é que nem eu te falei eu até consigo avaliar . Acho que quem dar aula nas escolas consegue avaliar da mesma forma, que não tem uma diferença muito grande. Acho que a principal diferença é que na escola seriada tu acaba avaliando se o aluno é habilidoso e na EC eu vejo as vezes aquele aluno que compreende alguma coisinha por dia e que consegue se superar todo dia um pouco, e que não tem tanta habilidade acho que eu consigo avaliar ele “ melhor” do que aquele outro mais habilidoso. Até porque aquele outro as vezes, fica

sempre no mesmo nível, e o que tem maior dificuldade eu consigo ver um crescimento maior dele. Não sei acho que na ES, eles avaliam um pouco mais a prática do aluno, a gente ouve muito que tem aluno muito bom e tem aluno muito ruim. Então acho que essa é a variação principal. O que eu vejo mais na EC é a avaliação mais do todo então tu consegue perceber mais o aluno.

**E** - Qual avaliação que fazes sobre o ensino em ciclos?

**P** - Acho que a gente consegue avaliar muito melhor o nosso aluno, no todo. Na escola organizada por séries às vezes a gente vê o professor se preocupando tanto com nota e somente com o conteúdo que a gente acaba não vendo outras coisas.

**E**- Falei que a resposta dela soava como um comparativo entre as escolas e pedi que ela continuasse a falar sobre esse assunto...

**P**- A professora complementou: Porque assim é claro que eu dou aula da mesma forma, porque acho que depois que a gente começa dar aula em EC se percebe que tem muito mais coisas pra avaliar no aluno do que simplesmente o que ele sabe em determinada matéria. Não se consegue mais voltar para aquela rotina de conteúdo, de fazer, de explicar tais coisas e cobrar tais coisas em provas e com números. Então depois que a gente aprende a trabalhar desta forma é claro que eu vou trabalhar desta forma também em escola seriada, mas tendo que colocar números nestas avaliações, também. Mas eu acho assim, a avaliação do aluno na EC acho que é mais completa, tu consegue perceber, tu avalia tudo nele. Tu avalia as facilidades que ele tem, as dificuldades que ele tem, o relacionamento deles, a auto-estima, o compromisso que eles tem com as coisas. Tu consegues avaliar tudo.

**E** - Como você avalia a EF nessa forma de organização de ensino?

**P**- Como eu tava falando. Quanto maior a tua variação de atividades que tu proporcionar para os alunos, mais coisas tu vai perceber deles. Por exemplo: se tu trabalhar só a parte esportiva, tu vai perceber quase sempre as mesmas coisa. Se tu trabalhar o esporte mesmo, tu vai lá trabalhar o basquete, ensina os fundamentos e cobra os fundamentos. Se tu trabalhar sempre isso, tu vai perceber sempre as mesmas coisas, então no momento que tu fizer uma variação de atividades tu vai perceber coisas diferentes, então por que não proporcionar atividades de danças, de luta, de jogos de interpretação, jogos de habilidades finas? Quanto maior a variação mais tu consegue perceber e fazer com que teus alunos gostem de todas as atividades, porque tem uma variação e não fica cansativo pra eles. Então tu consegue perceber nos alunos alguns valores que dentro de uma sala de aula,

sentado numa cadeira as vezes não é possível perceber. Então as vezes nos encontros de final de trimestre tu acaba contradizendo os professores que dão aula na sala, porque tu proporciona algumas atividades diferentes que tu percebe algumas características nos alunos, que eles tem, mas que os professores dizem que eles não tem. Mas eles tem porque tu já percebeu isso. Acho que o detalhe é a variação de atividades, para ti conseguir perceber. Porque nem todo mundo gosta da mesma coisa, tem aqueles alunos que gostam de jogar, tem aqueles que gostam de outras coisas e não gostam de jogar.