

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Dissertação

**A Educação Física no Currículo das Séries
Iniciais: Um Espaço de Disputas e Conquistas**

Márcia Rejane Vieira Guimarães

Pelotas, 2006.

MÁRCIA REJANE VIEIRA GUIMARÃES

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DAS SÉRIES
INICIAIS: UM ESPAÇO DE DISPUTAS E CONQUISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Márcia Ondina Vieira Ferreira.

Pelotas, 2006.

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

G963e Guimarães, Márcia Rejane Vieira
A Educação Física no currículo das séries iniciais: um
espaço de disputas e conquistas / Márcia Rejane Vieira
Guimarães. – Pelotas, 2006.
143f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)
– Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Currículo. 2. Educação física. 3. Séries iniciais.
4. Hierarquia de saberes. 5. Trabalho docente.

I. Ferreira, Márcia Ondina Vieira , orient. II. Título

CDD 372.86

Dedicatória

Dedico esta Dissertação aos meus pais que lutaram e se sacrificaram muito para que seus seis filhos tivessem acesso à escola e à Universidade;

Ao André, à Marcela e ao Sandro que são a razão de minha luta e existência.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que incentivaram, aconselharam, orientaram e qualificaram essa Dissertação. Em especial agradeço à minha orientadora Márcia Ondina Vieira Ferreira pela confiança; a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas; a toda equipe diretiva da E.M.E.F Jornalista Deogar Soares pela compreensão e apoio em todas as horas e; à escola “Movimento” pela acolhida que recebi de sua comunidade e dos sujeitos dessa pesquisa.

Resumo

GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira. **A Educação Física no Currículo das Séries Iniciais: Um Espaço de Disputas e Conquistas**. 2006. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a Educação Física vem se constituindo como componente curricular, na hierarquia dos saberes, no currículo das séries iniciais de uma escola da rede municipal de Pelotas, após o processo de discussão e construção do Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudos e Regimento Escolar. É uma pesquisa qualitativa que teve como técnicas de coleta de dados, observação; análise documental e entrevista semi-estruturada e, como sujeitos, a professora de Educação Física das séries iniciais, a coordenadora pedagógica e a diretora. No campo teórico, baseou-se em estudos sobre a história do currículo e da Educação Física escolar, bem como em estudos sobre a construção e implementação de políticas curriculares em diferentes contextos e seus processos de negociação e disputa. O resultado da análise dos dados demonstrou que a forma de organização do currículo na escola pesquisada, não é neutra. Ela tem reproduzido o que é válido, o que é legítimo socialmente; que o processo de disputa na construção e implementação de políticas curriculares em seu âmbito não é fixo e fechado, estando envolvido em constantes relações de poder. No contexto da prática dos envolvidos no cotidiano escolar, as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. A participação da professora de Educação Física nas discussões curriculares da escola assegurou algumas garantias e conquistas: horário para projetos extra-classe de dança, voleibol, futebol e handebol; melhor organização e distribuição dos horários no currículo das séries iniciais, rompendo com a situação de “folguista”; conquista de melhores condições de espaço e estrutura de trabalho, advindas de uma obra de ampliação que contemplou a Educação Física com duas quadras esportivas; vestiários e banheiros e uma sala de dança. Esse processo evidencia que a Educação Física vem se constituindo, nessa escola, como um componente curricular com status suficiente para alcançar seus objetivos. Em relação a componentes curriculares como Filosofia, Espanhol e Música que foram, a partir do ano de 2000, sendo inseridos no currículo das séries iniciais, ministrados, assim como a Educação Física, por especialistas, ela, pelos dados colhidos na pesquisa, está bem mais consolidada e em uma posição de maior destaque e status.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Séries Iniciais. Hierarquia de saberes. Trabalho docente.

Abstract

GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira. **Physical Education in the Curriculum of Elementary Grades: A Place for Dispute and Conquest.** 2006. Master's Dissertation – Post-Graduation Program in Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, Brazil.

The objective of this research was to understand how Physical Education has been constituted as a curricular component, in the hierarchy of knowledges, in the curriculum of elementary grades of a municipal school of Pelotas, after the process of discussion and construction of its Political-Pedagogical Project, Study Plan and School Regiment. It was a qualitative research: data was collected through observation, document analysis and semi-structured interviews. The subjects were the beginning grades' Physical Education teacher, the pedagogical coordinator and the school principal. In the theoretical field, it referred on studies of the history of curriculum and of Physical Education in schools, as well as on studies about the construction and implementation of curricular policies in different contexts and the respective processes of negotiation and dispute. Data analysis has showed that the way the curriculum is organized at the school researched is not neutral. It reproduces what is socially valid and legitimate. It has also showed that in that sphere the process of dispute in the construction and implementation of curricular policies is not fixed and closed, being, instead, involved in constant relations of power. In the practice of the subjects involved in the school quotidian, curricular definitions are recreated and reinterpreted. The participation of the Physical Education teacher in the school's curricular discussions has granted a number of conquests, such as: schedule for extracurricular projects of dance, volleyball, soccer and handball; better organization and distribution of hours in the curriculum of the elementary grades; improvement in the conditions of space and structure for the practice of Phys Ed, obtained through the construction of two sports courts, dressing rooms, bathrooms and a dance room. This process makes evident that Physical Education, in that school, is being constituted as a curricular component with status enough to achieve its objectives. Compared to curricular components such as Philosophy, Spanish and Music, subjects which integrated the curriculum of the beginning grades in the school researched after the year 2000 and which, likewise, are taught by specialists, Physical Education, as data show, is more consolidated, occupying a position of more prominence and status.

Key-Words: Curriculum. Physical Education. Elementary Grades. Hierarchy of Knowledges. Teachers' Work.

SUMÁRIO

1	ORIGEM, JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	10
2	OBJETIVOS.....	19
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
3.1	Reflexões possíveis acerca de currículo.....	20
3.2	História das disciplinas curriculares	26
3.3	Reconhecendo a história da Educação Física na escola.....	29
3.4	A Educação Física na hierarquia dos saberes escolares.....	36
3.5	Questões legais <i>versus</i> Legitimidade: possíveis reflexos nas ações práticas	43
3.6	Os documentos da escola como espaço de produção e implementação de políticas curriculares	50
4	METODOLOGIA	57
4.1	Características e instrumentos da pesquisa	57
4.2	Os sujeitos da pesquisa.....	59
4.3	A escolha da escola e o detalhamento do campo de pesquisa	60
5	DESVELANDO OS DOCUMENTOS E AS PROPOSTAS POLÍTICO- PEDAGÓGICAS DA ESCOLA	63
5.1	O Projeto Político-Pedagógico (PPP)	63
5.2	O Plano de Estudos	67
5.3	O Regimento Escolar	70
5.4	A presença da Educação Física nos documentos da escola “Movimento” ...	75
5.5	Algumas reflexões sobre a análise documental.....	80

6	DISCUTINDO AS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES	82
6.1	Entendendo os caminhos do processo de construção dos documentos da escola e a participação da professora de Educação Física	82
6.1.1	<i>O processo de construção do projeto político-pedagógico (PPP) da escola segundo a vivência das entrevistadas.....</i>	83
6.1.2	<i>O Regimento escolar: oficializando os sonhos</i>	85
6.1.3	<i>A construção do plano de estudos: um espaço inacabado e de disputas</i>	88
6.1.4	<i>A participação da professora de Educação Física no processo de construção dos documentos: uma presença determinante</i>	91
6.2	O espaço garantido pela Educação Física no processo de discussão e construção do PPP, regimento e plano de estudos	95
6.2.1	<i>Os especialistas e sua condição de “folguistas” da escola: o antes e o depois.....</i>	96
6.2.2	<i>As conquistas segundo as entrevistadas.....</i>	99
6.3	O lugar da Educação Física na hierarquia da organização curricular das séries iniciais após a construção do PPP, regimento e plano de estudos	105
6.3.1	<i>A visão da escola: um processo de construção.....</i>	106
6.3.2	<i>A posição da Educação Física em relação aos demais componentes curriculares nas séries iniciais</i>	111
6.4	A contribuição da prática pedagógica da professora “Sol” para a modificação do status da Educação Física nas séries iniciais	115
6.4.1	<i>Reconhecendo o campo da pré-escola e séries iniciais como um campo de atuação e de contradições da Educação Física</i>	115
6.4.2	<i>Reconhecendo o local das aulas de Educação Física da escola</i>	

“Movimento”.....	117
6.4.3 O trabalho da professora de Educação Física na escola	
“Movimento”.....	119
6.4.4 Limites e possibilidades para um trabalho integrado	124
7 CONCLUSÃO	129
7.1 Os encaminhamentos da política pedagógica da escola “Movimento” ..	130
7.2 Currículo das Séries Iniciais: a conquista de um espaço pela Educação Física.....	132
REFERÊNCIAS.....	136

1 ORIGEM, JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A problemática dessa pesquisa é “O lugar que ocupa a Educação Física, na hierarquia dos saberes, no currículo das séries iniciais de uma escola da rede municipal de Pelotas, após o processo de discussão e construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Estudos e Regimento Escolar”.

Para que possamos compreender aspectos importantes que me levaram a definir tal problemática de estudo, farei um histórico de minha trajetória como professora de Educação Física nas séries iniciais na rede pública municipal de ensino de Pelotas e como Supervisora Pedagógica da Educação Física Escolar na gestão 2001/2004. Trarei, também, algumas políticas de ensino implementadas na rede municipal na referida gestão.

Tenho uma trajetória como professora da rede municipal de ensino de Pelotas desde 1992. Quando ingressei, por meio de concurso público, fui lotada em uma escola para atender inicialmente as séries iniciais na disciplina de Educação Física. No ano de 2001 com a eleição do Governo da Frente Popular para a cidade de Pelotas, – formada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Comunista do Brasil (PCdoB) – fui convidada a assumir um novo desafio, ocupar a Supervisão Pedagógica da Educação Física Escolar na Secretaria Municipal da Educação (SME).

Minha vivência nessas duas funções foram determinantes na caminhada de constituição de muitas questões dessa pesquisa.

Minha atuação nas séries iniciais, um espaço no qual nunca havia trabalhado e muito pouco havia estudado em minha formação acadêmica, foi, desde minha nomeação, cheio de surpresas e contradições, pois como veremos nesse texto, o currículo das séries iniciais foi um espaço de atuação novo para professores de Educação Física da rede municipal de Pelotas.

A função de Supervisora Pedagógica da Educação Física Escolar de 2001 a 2004, me possibilitou, também nesse nível de atendimento, uma maior proximidade com os professores de Educação Física, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas da rede. Comecei a me apropriar de como as escolas tratam algumas

questões referentes à organização curricular, prática pedagógica cotidiana e encaminhamentos administrativos e pedagógicos no que diz respeito à Educação Física nas séries iniciais e, sobretudo como os professores da rede vêm lidando com esse nível de atendimento, pois como explicarei a seguir, é um novo espaço curricular para professores de Educação Física.

A Educação Física, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob o número 9.394/96, publicada em 20 de dezembro de 1996, “é componente curricular da Educação Básica”. Nas séries iniciais, normalmente, é ministrada na maioria das redes de ensino, por docentes habilitados em magistério e/ou pedagogia, que dão conta de trabalhar com todos os componentes curriculares, já que na lei não existe uma definição evidente de que somente um professor de Educação Física pode ministrá-la nas séries iniciais.

Na rede municipal de ensino de Pelotas vivemos uma realidade um pouco diferente das demais redes. No final da década de 80, a Secretaria Municipal da Educação começou, aos poucos, a inserir, de 1ª à 4ª série, professores de Educação Física e Arte para ministrar aulas. Os mesmos, por atuarem nas séries iniciais, área até então composta apenas por docentes habilitados em magistério e/ou pedagogia, foram chamados de “especialistas”.

Não existem documentos oficiais que explicitem os motivos dessa inserção dos professores especialistas. O que se escuta, de diretores e professores antigos da rede municipal, é que teria sido uma reivindicação de determinadas escolas, por entenderem que qualificaria o trabalho pedagógico, já que os professores de séries iniciais reclamavam muito, dizendo que não se sentiam capazes e habilitados para exercer tais funções.

Com o passar dos anos, mesmo com a mudança dos sucessivos governos, essa política, se é que podemos chamar assim, garantiu o acesso dos especialistas, passando a ocorrer um número significativo de nomeações para atender as séries iniciais nas áreas de Educação Física e Arte, já que esse é o nível de ensino de maior demanda na rede municipal de Pelotas. Esse processo se intensificou principalmente a partir de 1992.

Como foi um processo de nomeação que se deu aos poucos, ao longo de mais de 10 anos, as escolas receberam os especialistas primeiramente para atender as turmas de 4ª séries, depois para as 3ª séries e assim sucessivamente, na ordem decrescente das séries. Não sei ao certo se essa prioridade de atendimento era uma

determinação da SME ou da direção das escolas. Esse foi um processo longo e essa política de atendimento só foi completada na gestão 2001/2004 quando esse atendimento chegou, inclusive, à pré-escola.

Nessa caminhada, alguns aspectos relevantes para minha pesquisa devem ser considerados. Nas primeiras reuniões que fiz em 2001, como supervisora pedagógica, ouvi por parte de muitos professores, o relato de uma situação que eu, enquanto professora de séries iniciais da rede, nunca havia vivido. Eles relataram que algumas escolas que receberam tais professores especialistas (Arte e Educação Física), com o passar do tempo, começaram a organizar os tempos escolares de maneira a beneficiar os professores titulares da turma com uma folga. Ou seja, constituir o horário com aulas de Educação Física e Arte concentradas no mesmo dia e com dois períodos seguidos. Dessa forma, o professor titular passou a não comparecer na escola nesse dia.

Essa foi uma prática que possivelmente não se deu somente por iniciativa das direções das escolas, mas também por uma reivindicação dos professores das séries iniciais que, ao contrário dos de 5ª à 8ª série, na rede de Pelotas, cumprem suas 20 horas semanais em cinco dias em vez de quatro.

Ao mesmo tempo, no decorrer desse processo de inserção dos especialistas, nem todas as escolas foram contempladas, já que esse acesso se deu aos poucos. O relato de professores de Educação Física em reuniões da área é de que as direções, por pressão do quadro de professores de séries iniciais por um dia de “folga”, foram colocando professores P1¹, que atuavam até então como substitutos², para exercerem essa função, garantindo assim o dia de folga para os demais professores.

Iniciou-se, com isso, um círculo vicioso na rede. Segundo relato de alguns professores, os especialistas dessas escolas passaram a ser tratados como os “folguistas” da rede e, na ausência deles, o substituto (P1) passou a desenvolver essa função.

¹ **P1** – nomenclatura dos professores com formação de magistério e pedagogia que atuam nas séries iniciais.

² **Substituto** é o professor com formação de magistério e ou pedagogia que não possui turma fixa. Assume turmas conforme solicitado para substituir os colegas em licenças de saúde, faltas, etc.

Com base nesses caminhos, uma hipótese que ainda exige maiores estudos é de que a proposta presente nos discursos iniciais, de trazer esses especialistas para as séries iniciais para contribuir e qualificar – por não ter sido desde o início devidamente discutida, amadurecida pela rede – perdeu-se nessa trajetória.

Parece que, em muitos casos, nem mesmo e principalmente os especialistas que foram sendo nomeados em sucessivos concursos, sabiam bem o seu papel e o do componente curricular na escola, pois, nessa época, quase não havia espaços de discussão pedagógica entre os professores da rede. Trabalhava-se mais em função de cada comunidade escolar, sem se ter muita noção da realidade do todo da rede municipal de ensino. Inclusive muitos relataram que depois de nomeados, chegaram às escolas onde normalmente já existia um horário pronto e inflexível, repercutindo, segundo eles, em uma prática um tanto fragmentada, isolada. Incluída no currículo, mas excluída do processo educativo. Essa situação, relatada por alguns professores, não era de meu conhecimento, já que em minha escola essa prática não era corrente. E já nesse período comecei a questionar qual seria, nesses casos citados, a real posição da Educação Física no currículo das séries iniciais.

Uma suposição inicial seria de que a Educação Física, em sua constituição como componente curricular nas séries iniciais, poderia estar sendo tratada como aquele componente que está em horários estratégicos para não atrapalhar o andamento da escola (merenda, entrada e saída, recreio, etc.). Ou, ainda, para beneficiar outros professores em chegar mais tarde, sair mais cedo ou não comparecer na escola nesse dia. O que colocaria a Educação Física em uma posição marginal em relação aos outros componentes curriculares.

Essa condição de “folguistas” gerou, ao longo desses anos, entre os professores, muitas dúvidas no que se refere ao papel da Educação Física nas séries iniciais e sua conturbada posição muitas vezes ocupada, na hierarquia dos saberes escolares do currículo. Como veremos, a SME, na gestão 2001/2004, na implementação de algumas políticas na rede municipal de ensino tentou estimular as escolas para que criassem espaços de discussão onde essas e outras questões curriculares pudessem ser abordadas e quem sabe, até, modificadas. Mas, com o quadro relatado pelos professores nas primeiras reuniões, tomamos algumas medidas no sentido de aliviar um pouco o sentimento de alguns de serem os “folguistas” da rede municipal.

Como medida inicial, fizemos reuniões primeiramente na Secretaria Municipal da Educação e posteriormente com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas. E com base nessa ação, orientamos as escolas para, ao longo do ano de 2001, rediscutirem em suas reuniões pedagógicas a importância político-pedagógica de se manter os especialistas nas séries iniciais e em que justificativa essa ação deveria se pautar.

Entendendo que não havia, por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, explicação e defesa pedagógica de concentrar as aulas de Educação Física e Arte no mesmo dia, passamos a orientação de que as escolas deveriam reorganizar seus horários, não mais concentrando as respectivas disciplinas no mesmo dia e em períodos seguidos.

Uma orientação que, nas relações de poder existentes entre SME e escolas; escolas e professores parece nem sempre ter sido seguida. Chegamos algumas vezes a receber denúncias de que em algumas escolas existiam dois horários. Um, fictício, que não acontecia concretamente, onde distribuíam as aulas de Educação Física e Arte em dias diferentes e no caso da Educação Física sem dobradinhas. E outro horário, o verdadeiro, o que realmente acontecia, onde as aulas de Educação Física e Arte permaneciam no mesmo dia e, no caso da Educação Física, em períodos seguidos.

Trago esse exemplo porque acredito que ele pode demonstrar uma disputa de poder entre direção, professores de séries iniciais e professores de Educação Física e Arte para manter a concessão da folga. Mas, em determinados casos, uma contradição dos próprios professores de Educação Física, que para organizar seus horários em diferentes locais de trabalho, mesmo concordando e posicionando-se a favor do encaminhamento feito pela SME, optavam por atender as turmas dessa maneira, pois assim lhes sobrava mais tempo para outras ocupações profissionais. Ou seja, em se tratando de políticas curriculares, as escolas nem sempre seguem orientações das Mantenedoras, elas parecem reinterpretar, modificar encaminhamentos segundo suas próprias idéias e interesses.

Esses acontecimentos ocorreram no ano de 2001 no qual, assim como na área de Educação Física, ocorreram muitas reuniões nas comunidades escolares entre SME e rede municipal, com o intuito de estabelecer uma relação dialógica levantando os principais problemas e prioridades apontadas pela rede. Descreverei um pouco desse processo, pois ele também foi fundamental como auxiliar no

entendimento de minha problemática de estudo e, ao mesmo tempo, permite que eu explique como se deu o processo, que chamarei de reestruturação curricular, vivido na rede municipal de Pelotas na gestão 2001-2004.

Farei algumas observações, baseada na publicação, em dezembro de 2004, da revista “Fazer Qualidade Social na Educação”, na qual estão expressas, de maneira resumida, algumas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação em conjunto com as comunidades escolares.

O foco desse relato recairá inicialmente sobre o processo de construção dos projetos político-pedagógicos (PPP's); planos de estudos e regimentos escolares das escolas da rede municipal de Pelotas. Esse processo fez parte de um conjunto de políticas que compreenderam o eixo denominado “Democratização da Gestão Escolar”. Mais do que uma exigência legal, acreditávamos que esse processo pudesse criar espaços de discussão e reflexão acerca da identidade de cada comunidade escolar, com vistas à construção coletiva de um projeto que apontasse, entre outras coisas, alternativas para os problemas específicos de cada escola.

Fizemos um diagnóstico inicial, pautado em reuniões ocorridas nas comunidades escolares de março a abril de 2001, que indicou que das 104 escolas, 7 declaravam-se com o PPP concluído, 10 em fase de conclusão e as demais ainda não haviam iniciado essa construção. Esse dado indica que na década de 90, quando houve a publicação da LDB e, ao mesmo tempo, na rede municipal de Pelotas intensificou-se a inserção de professores de Educação Física nas séries iniciais, apenas 7 escolas da rede começaram a discussão e construção de seu PPP. Essa constatação me estimula a questionar: Nessas 7 escolas que se declaravam com o PPP concluído, como a Educação Física estaria se constituindo como componente curricular, já que a própria LDB diz que ela deve estar integrada à proposta pedagógica da escola?

Com base nesse diagnóstico inicial foi formada uma comissão na SME que organizou o processo de discussão e construção dos PPP's junto às escolas. A Secretaria Municipal não indicou modelos, partindo do pressuposto da autonomia, participação e gestão democrática, acreditando na capacidade da escola de construir seu projeto.

Colocou-se à disposição dos grupos bibliografia específica, pareceres dos Conselhos Estadual e Nacional, bem como espaços de reuniões sistemáticas para que as escolas realizassem troca de experiências.

Outra ação que julgamos importante foi trazer, nos encontros anuais de formação da rede municipal, palestrantes que contribuíssem com essa construção. Tivemos a presença de nomes importantes na área educacional como Pablo Gentili, Miguel Arroyo, Tomaz Tadeu da Silva, bem como uma constante parceria com Universidades como a UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), em estratégias de qualificação com cursos de formação para os professores da rede, como Licenciatura em Pedagogia, Pós-Graduação em Gestão Educacional e Pós-Graduação na Área de Educação de Surdos, bem como palestras para funcionários e professores em seus momentos de formação permanente.

Além dessas ações, a Secretaria Municipal da Educação, desde a primeira edição do Fórum Mundial de Educação, em 2001, realizado em Porto Alegre, possibilitou a participação de representantes das escolas, acreditando na perspectiva de unir educadores de todos os continentes em um debate amplo, plural e democrático em torno de uma outra educação possível. No ano de 2004, na terceira edição do encontro, a rede municipal de Pelotas participou com 320 professores e funcionários das escolas municipais, que apresentaram 29 pôsteres mostrando e discutindo projetos educacionais desenvolvidos em suas escolas em diferentes áreas, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Concomitante a esse processo, a área de Educação Física, em seus momentos de trabalho específicos – articulado com as discussões de PPP's, regimentos escolares e planos de estudos – realizou encontros, seminários e outras atividades, com o objetivo de estabelecer um constante diálogo com os professores da rede municipal. Buscamos, entre outras coisas, legitimar espaços para aprofundamento de temáticas como a da reflexão sobre a posição ocupada pela Educação Física no currículo das séries iniciais e a necessidade de cada um inserir-se na discussão e construção dos PPP's, regimentos e planos de estudos, junto às suas comunidades escolares para, quem sabe, reverter algumas posições indesejadas como, por exemplo, a colocada pelos professores, de “folguistas” do currículo das séries iniciais.

O processo de construção dos PPP's, regimentos escolares e planos de estudos, iniciado em 17 escolas na década de 90 e nas demais nos primeiros anos da gestão 2001/2004, acabou pelo cumprimento da exigência do prazo legal, sendo minimamente elaborado e entregue por todas as escolas.

Considerando que na área da Educação Física existem estudos (BRACHT, 2001; CAPARROZ, 2001; GARIGLIO, 1997; SOUZA JÚNIOR, 1999; VAGO, 1997; etc.) abordando o papel que a Educação Física vem desempenhando enquanto componente curricular e sua forma de se legitimar nos currículos em diferentes níveis de atendimento, creio que o contexto da rede municipal de Pelotas exposto até aqui também merece um olhar mais aprofundado, pois essa política que amplia o atendimento desde a pré-escola abre nas escolas municipais um espaço de disputas e de relações de poder e creio que esse processo deve ser investigado por dentro da escola, no local onde essa política é discutida e muitas vezes até reinterpretada por seus agentes.

Acredito que é importante para a referida área conhecer um pouco mais o papel que vem desempenhando nesse nível de atendimento; sua constituição histórica a partir da inserção de seus professores como especialistas nas séries iniciais; e a posição que os professores vêm ocupando na discussão e construção dos documentos oficiais da escola (PPP, regimento e plano de estudos).

Ao mesmo tempo acredito que é positivo estudarmos como se deu, nas escolas, essa discussão que chamei de reestruturação curricular – que em minha opinião poderá efetivamente fomentar mudanças na forma de organização do ensino e prática cotidiana nas instituições educacionais – pois é um processo permanente e inacabado na rede municipal de Pelotas.

Com o quadro relatado até aqui, penso que é possível levantar algumas questões de pesquisa:

Até que ponto o professor de Educação Física das séries iniciais inseriu-se na construção dos PPP, regimento e plano de estudos?

Que tipo de espaço o PPP, regimento e plano de estudos garantiu para o componente curricular Educação Física nas séries iniciais?

A Educação Física, na hierarquia dos saberes, sofreu mudanças de status no decorrer dessa caminhada? Com base em quê?

Que concepções e saberes legitimam a prática pedagógica de professores de Educação Física, no currículo das séries iniciais?

Com essas questões pretendo obter elementos que possam auxiliar na compreensão da problemática de estudo e de outros aspectos que, no caminho, poderão surgir.

No capítulo que segue, apresentarei mais detalhadamente essas questões por intermédio dos objetivos dessa pesquisa.

2 OBJETIVOS

Considerando que formular e explicitar de forma evidente os objetivos é uma tarefa fundamental e que auxilia o pesquisador no percurso da investigação, a presente pesquisa apresenta objetivo geral e objetivos específicos. O objetivo geral é compreender como a Educação Física vem se constituindo como componente curricular, na hierarquia dos saberes, no currículo das séries iniciais de uma escola da rede municipal de Pelotas, após o processo de discussão e construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Estudos e Regimento Escolar.

Os objetivos específicos são:

1. Investigar a rotina pedagógica e administrativa da escola (planilha de horários, material, status, condições de trabalho, carga horária, projetos, etc.), com a intenção de obter elementos que possam auxiliar na compreensão da problemática de estudo;
2. Identificar o grau de inserção da professora de Educação Física das séries iniciais na construção do PPP, regimento e plano de estudos;
3. Identificar, no processo de discussão e construção dos documentos oficiais da escola pesquisada, nas séries iniciais, que tipo de espaço foi garantido para o componente curricular Educação Física;
4. Conhecer o lugar que a Educação Física ocupa na hierarquia da organização curricular nas séries iniciais e se ela, na hierarquia dos saberes, vem sofrendo mudanças de status após o processo de discussão e construção dos documentos;
5. Identificar a que se destina a Educação Física, através da prática cotidiana da professora, no currículo das séries iniciais da escola pesquisada e se houve contribuição dessa prática para a modificação ou não do status da Educação Física nas séries iniciais;

No próximo capítulo apresentarei minha opção de referencial teórico, que abordará diferentes temas e estudos que deram sustentação à análise e discussão dos dados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Reflexões possíveis acerca de currículo

Para melhor compreensão das questões de pesquisa, faz-se necessário traçar alguns pressupostos sobre currículo, no sentido de buscar conhecer diferentes abordagens que facilitem o entendimento da problemática de estudo escolhida.

Buscando entender um pouco sobre a origem do termo currículo, Saviani (2000, p. 20) diz que:

o contexto de seu surgimento é identificado com o da reforma protestante de final do século XVI, mais especificamente com o calvinismo. Possivelmente, o termo teria aparecido em 1582, nas escrituras da Universidade de Leiden (Holanda), mas o primeiro registro que dele se constata é, segundo o Oxford English Dictionary (apud HAMILTON op. Cit.: p.197), o de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia), em 1666.

Ao mesmo tempo, partindo da hipótese de que o termo currículo, de país para país, assume ao longo dos anos abordagens amplas e diferentes, não tentarei conceituá-lo e sim, trazer alguns elementos que possam tornar possível compreender os processos de sua implementação na atividade educacional. Parece-me que, para buscar conhecer um pouco a história do currículo, “não se pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas” (Silva, 1995, p. 10-11).

Para os estudiosos do currículo, o crescimento da educação escolarizada, entre outros fatores, permitiu o surgimento desse campo de estudos. Nos Estados Unidos, em meio à crescente industrialização e urbanização, temos publicações importantes nessa área. Segundo Silva (2004, p. 22-23):

Bobbitt escreve em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos [...] Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como a indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que

resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que pudessem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. [...] o modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia.

Com o passar dos anos as orientações de Bobbitt foram ganhando muitos seguidores nos Estados Unidos e em outros países. Por outro lado, Silva acrescenta que (2004, p. 23):

Bem antes de Bobbitt, Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra currículo no título, *The child and the curriculum*. Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

Os modelos curriculares, descritos acima, podem servir como exemplo das diferentes visões de pensar o currículo. Como minha pesquisa não tem a intenção de realizar um estudo histórico, nem uma revisão bibliográfica e sim, uma sintética trajetória dos modelos curriculares, trago, de acordo com Silva (1999, p. 12-13), apenas para que possamos nos situar historicamente, as diferentes formas que o currículo tem sido concebido:

1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação) [...]; 2) a tecnicista [...] enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação.

Minhas leituras de currículo convencem-me de que ele pode ser entendido como percurso, em constante movimento de transformação e rupturas. Como todo processo social, é, “constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (Silva, 1995, p. 8).

Segundo Apple (1994, p. 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Procurando demonstrar um pouco essa disputa, esse conflito e esse movimento no currículo, trago alguns relatos sobre a rede municipal de Pelotas e seu modelo curricular.

No caso das séries iniciais, percebo ao longo de minha trajetória docente que a forma de organização curricular, mesmo tendo o nome de currículo por atividade, possui, na maioria das séries, uma organização como a da área (5ª à 8ª), ou seja, os diferentes componentes distribuídos em dias da semana e horários pré-estabelecidos, determinando uma rotina escolar compartimentalizada e disciplinarizada (organizada por disciplinas).

Percebo também que, mesmo com essa distribuição, alguns conteúdos e conhecimentos possuem maior destaque e são mais trabalhados em relação a outros. Um exemplo disso são os componentes Português e Matemática, que ainda parecem possuir preponderância nos currículos das séries iniciais. E mesmo com horários e conteúdos pré-estabelecidos oficialmente, esse currículo sofre modificações, legitimando, por meio das ações dos sujeitos, um outro currículo, que não o oficial, talvez o que alguns autores denominam currículo real, ou seja, aquele que é realmente ensinado nas salas de aula.

Goodson (1995, p. 107), quando escreve sobre elaboração do currículo, afirma:

O currículo escrito é, em sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é evidenciado e posto em prática, é completa e inevitável.

Portanto, como demonstra Silva (1995, p. 8-9):

O currículo é resultado de um processo social, em que convivem, de forma contraditória, fatores lógicos, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação etc. O currículo também não pode ser entendido apenas como o resultado de deliberações conscientes e formais (regulamentos, instruções, normas, guias curriculares), mas também como um processo informal de interação entre aquilo que é deliberado, o que é interpretado e o que é efetivado, às vezes de maneira transformada ou até mesmo subvertida.

Outro elemento interessante de observar, que vai ao encontro das idéias aqui levantadas, é que nas séries iniciais, no caso de Pelotas, segundo relato da maioria dos professores de Educação Física da rede, em reuniões pedagógicas ocorridas de 2001 a 2004, quando os especialistas precisam faltar ao trabalho, os professores titulares da turma, mesmo com habilitação, não cumprem essa rotina, trocam sempre a aula de Educação Física por outra de seu interesse. E os alunos,

em seu espaço de luta, quando reencontram o professor especialista, são sempre os primeiros a relatar tal fato, e mais, querem sempre saber quando aquela aula vai ser recuperada. O que não ocorre quando algum conteúdo de Ciências ou Matemática deixou, por algum motivo, de ser dado.

Outro autor que contribui com tais reflexões, é Forquin (1996, p. 188):

No sentido mais corrente, o termo currículo designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se além do que está escrito/prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido no interior da sala de aula, e ainda por aquilo que, contido no conteúdo latente, se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação. Enfim, currículo num sentido geral e abstrato, é a dimensão cognitiva e cultural do ensino, ou seja, seus conteúdos saberes, competências, símbolos e valores.

Por outro lado, nos últimos anos – em decorrência da implantação de novas políticas educacionais, por intermédio da LDB, e suas exigências e pareceres reguladores, mas por outro lado, também, de práticas de certas escolas, de estarem constantemente refletindo sobre o processo educativo – muitas discussões ocorreram no interior das comunidades escolares, inclusive, com algumas escolas tentando inovar quanto à organização curricular e administrativa. Encontros locais como, por exemplo, em Pelotas o “Encontro sobre o Poder Escolar”³, traz muitas experiências nesse sentido e, parece-me que essas inovações podem ter relação com discussões sobre PPP; leituras de autores comprometidos com uma educação voltada à cidadania; construção de plano de estudos que fuja um pouco da ordenação compartimentalizada das disciplinas, com experiências de integração curricular e outras iniciativas como palestras, seminários de formação permanente, feitos em conjunto com nossas universidades, etc.

Santomé (1998) é um dos autores que traz considerações interessantes sobre o currículo integrado, ele acredita que o currículo pode ser organizado em torno de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas.

³ O poder Escolar é um evento Organizado de maneira interinstitucional para atender à necessidade de as instituições educacionais da região responderem à demanda das próprias instituições, dos professores e da comunidade escolar. Pode ser considerado um evento grande pelo número de participantes, pela quantidade e diversidade das atividades que propõe e pelo espaço que ocupa na formação continuada dos profissionais da educação da região.

Suas afirmações podem servir de exemplo do exposto acima:

As soluções alternativas, que visam a uma maior integração curricular geralmente coincidem na urgência de buscar modos de estabelecer relações entre os campos, formas e processos de conhecimento que até agora eram mantidos incomunicáveis. [...] No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática. (SANTOMÉ, 1998, p. 124-125).

As idéias apresentadas por Santomé sobre integração curricular e ações inovadoras de algumas escolas podem qualificar os discursos e ações de resistência em muitas comunidades escolares no que se refere a tantas reformas despejadas por meio de leis e pareceres na década de 90.

Paraskeva, em mini-curso na Faculdade de Educação da UFPel, em 2005, trouxe-nos estudos que também são exemplos que nos ajudam a entender o currículo em uma organização que não seja por disciplinas, ou que seja, mas pensadas de maneira diferente.

As experiências de integração curricular vistas aqui como a essência de uma escola democrática, seriam exemplo disso. Tais propostas lançam o desafio de um currículo alternativo, que relaciona as escolas com a vida, alargando a visão de si próprio e do seu mundo. Um currículo que pode até estar estruturado por disciplina, mas com um programa, que em sua estruturação, dilui o poder das mesmas.

Segundo Paraskeva, James Beane é um dos muitos pesquisadores que acredita nessa proposta, afirmando, por meio de investigações, que estudantes participantes de experiências de currículo com propostas integradoras conseguem desempenhos idênticos ou superiores nos testes estandardizados aos daqueles que experenciam apenas uma abordagem por disciplina.

Paraskeva ressalta também em sua fala, que aqueles que querem pensar a educação em uma concepção democrática devem revisitar os estudos de John Dewey, sobretudo quando, em 1896, por meio da criação da Escola Laboratório, em Chicago, ele coloca em prática sua teoria curricular.

Paraskeva afirma que, para Dewey, a relação entre escola e sociedade seria garantida caso a escola se tornasse um embrião para a sociedade, um espaço no

qual a criança criaria e implementaria o seu próprio processo de aprendizagem, um espaço que permitiria à criança definir o seu próprio caminho. Um espaço em que escola e sociedade não fossem vistas separadamente... (informação verbal)⁴.

Tanto os estudos de Santomé (1998) como os exemplos trazidos por Paraskeva permitem perceber que essa forma de pensar o currículo requer momentos de reflexão nas comunidades escolares e quando isso acontece pode haver todo um movimento, que mexe com estruturas e acomodações antigas no que diz respeito ao currículo. Uma disputa de territórios, status e materiais que perpassa todo contexto curricular e que pode, na medida em que abre espaço para reflexão na escola, com os diferentes segmentos de sua comunidade, sofrer uma pressão interna e externa, no sentido de buscar operacionalizar mudanças. Nesse processo, muitos interesses estão em jogo e o conflito com certeza deve estabelecer-se, para que novas referências possam, ou não, ser criadas e para que o possível isolamento e especialização de certos saberes possam ser rompidos.

Bernstein (1996) contribui com essa discussão quando analisa a “classificação do conhecimento”. Esse termo é utilizado para analisar a relação entre categorias sejam elas sujeitos, discursos ou práticas no interior das escolas. Ele enfoca dois tipos de currículo. Um com forte classificação (quando existe um grande isolamento entre categorias) denominados “coleção”, no qual as fronteiras entre os componentes do currículo são bem nítidas e outro, denominado currículo “integrado”, no qual a classificação é fraca com discursos, identidades e vozes menos especializados. Acredito que a tendência de currículos em que o processo de reflexão coletiva aconteça é de romper tanto com o isolamento como com a especialização dos saberes.

Essas propostas de reflexão interna e de integração curricular hoje em dia podem ser vistas, na maioria das vezes, nas diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais das escolas (PPP, regimento e plano de estudos) para a organização do trabalho pedagógico. Esses documentos normalmente apontam estratégias para essa possível integração. Mas em se tratando de assuntos relativos ao currículo é fundamental que se volte o olhar para dentro das instituições escolares investigando não só o texto de seus documentos oficiais, mas também o

⁴ Informações fornecidas por João Menelau PARASKEVA, no mini-curso “Políticas Educacionais e Teorias Curriculares”, realizado no período de 22/08 a 08/09/2005, PPGE na Faculdade de Educação da UFPel.

contexto de sua prática com as lutas, contradições e conflitos, pois eles podem colocar a descoberto a forma com que os currículos vêm se constituindo por meio do discurso e da ação dos sujeitos.

Nesse sentido, uma indicação de quem tem estudado o campo do currículo no Brasil, como Moreira (2001, p. 47) é a de que precisamos em nossas pesquisas retomar um diálogo com as escolas em outro nível: “ao invés de falarmos para, devemos falar com elas”. Uma teorização que tenha “por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência”.

Partindo do exposto acima, acredito ser relevante para minha pesquisa buscar compreender, em relação à Educação Física e sua inserção no PPP, de que forma esse currículo vem se constituindo, buscar perceber como vem se dando a construção da Educação Física nas séries iniciais no que diz respeito a status, território, concepções pedagógicas e recursos (saberes, condições de trabalho, espaço referente à carga horária, projetos extra-classe, material, etc) e se o trabalho integrado faz parte das intenções dos diferentes contextos da escola (documentos oficiais e contexto da prática).

Sem querer ser conclusiva no que diz respeito a esses ensaios iniciais sobre currículo, destaco, segundo Moreira e Silva (1995, p. 8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Na próxima seção, dando seqüência a aspectos relativos ao currículo, abordarei estudos relativos à história das disciplinas escolares, tentando compreender a forma como se desenvolveram e se consolidaram nos currículos.

3.2 História das disciplinas curriculares

Estudos referentes à história das disciplinas escolares, são de grande valor para a compreensão da realidade educacional escolar; assim como Goodson (1995), acredito que o currículo, é “socialmente construído”.

Sem pretender fazer uma revisão bibliográfica de toda história das disciplinas escolares, apresento elementos para contextualizar sua trajetória e inserir uma discussão específica acerca da Educação Física na hierarquia dos saberes escolares, no currículo das séries iniciais.

Primeiramente, para esclarecer por onde passa o significado do termo disciplina, trago dois conceitos que me parecem relevantes. Para Saviani (2000, p. 30):

O termo disciplina escolar – exceto quando se refere às normas de convivência e de conduta e aos mecanismos punitivos/emulativos para a manutenção da ordem estabelecida – tem-se associado à idéia de matéria ou conteúdo do ensino, sendo visto como um componente do currículo.

Para Chervel (1990, p. 178-179), o termo disciplina, no sentido de conteúdos de ensino, só aparece nas primeiras décadas do século XX, pois, até o fim do século XIX seu significado não era mais do que a vigilância dos estabelecimentos em relação às condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para tal ordem, podendo chegar a atitudes repressivas ou ainda fazendo par com o verbo disciplinar, significando um sinônimo de ginástica (exercício) intelectual. Os termos que equivaleriam à disciplina, durante o século XIX, como conteúdos de ensino, eram: objetos, partes, ramos, ou ainda, matérias de ensino.

Chervel (1990, p. 180) também indica que é após a I Guerra Mundial que o referido termo vai se tornar uma rubrica que classifica as matérias de ensino, dando caráter aos conteúdos, como sendo próprios do ambiente escolar, mas não se desvinculando por completo de seu sentido de exercitação intelectual, já que é acompanhado por métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. Em minha pesquisa, aliada a essas explicações sobre os diferentes termos aplicados ao significado da palavra disciplina, tratada como a idéia de um componente do currículo, me interessa entender um pouco melhor o contexto do surgimento e a trajetória de certos componentes.

Diferentes estudos investigam o surgimento e a trajetória de determinadas matérias, seu percurso em diferentes contextos históricos, a maneira como se modificaram e muitas vezes desapareceram ou ressurgiram como disciplinas escolares.

Goodson (1995), em pesquisa realizada em escolas britânicas, acerca de padrões históricos de matérias escolares específicas, verifica que o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a

status, recursos e território. Elas passam por um estágio evolutivo, indo da marginalidade para um estágio utilitário até chegar a uma definição como disciplina. De acordo com seus estudos (1997, p. 43) as disciplinas escolares são construídas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas”.

Para o autor o maior mérito dos estudos em história das disciplinas escolares está na sua capacidade de pesquisar e desvelar seus processos internos de construção e negociação nas respectivas instituições. De acordo com ele (1995, p. 120):

A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante. Ela põe a descoberto as tradições e legados dos sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua própria escolha. Ela analisa as circunstâncias que homens e mulheres conhecem como realidade, e explica como, com o tempo, tais circunstâncias foram negociadas, construídas e reconstruídas.

Encontram-se também, nos estudos de Santos (1990), aspectos relacionados com fatores internos e externos na constituição das disciplinas escolares no currículo. Os fatores externos dizem respeito à política educacional e aos contextos econômico, social e político mais amplos. Já os fatores internos estão mais relacionados ao prestígio alcançado por certas disciplinas por meio de sua construção histórica no âmbito escolar (tradição); a liderança e maturidade intelectual de grupos hegemônicos, etc.

No caso de Pelotas, percebemos aspectos relacionados à oportunidade de mudanças curriculares, por meio da implementação de políticas educacionais, retratada em meu estudo, pelos processos de construção dos PPP's, planos de estudos e regimentos escolares, etc.

No sentido de compreender a organização curricular por disciplinas, na Inglaterra, Frank Musgrove (apud Goodson, 1990, p. 230) defende a idéia de que devemos:

Examinar as matérias dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias. Dentro de uma escola e dentro de uma sociedade mais ampla, examinar as matérias como comunidades de pessoas, em competição e em colaboração entre si, definindo e defendendo suas fronteiras, cobrando fidelidade de seus membros e conferindo-lhes um senso de identidade.

Não podemos deixar de considerar que as reformas estimuladas por diferentes sistemas educacionais possuem uma intenção de produzir, por intermédio dessas mudanças, padrões socialmente legítimos de alunos, professores, saberes e atividades que, no campo das disciplinas, favorecem algumas, em detrimento do fracasso de outras. Mas, por outro lado, não podemos descartar a idéia de que existam, ao longo da história do currículo, em determinadas escolas, experiências que democraticamente procuraram desfazer essa lógica de organização curricular.

Resumindo, os estudos sobre história das disciplinas escolares parecem mostrar que o currículo vem historicamente se organizando com base nas mesmas. A forma de disputa entre as disciplinas não se dá, portanto, de modo tranqüilo, é sempre conflituosa, desde as disputas, envolvendo poder, alianças, controle, fora dos sistemas escolares, como, dentro desse sistema, na constituição dos horários, legitimidade junto à comunidade, melhores recursos e materiais, etc.

Na próxima seção, pretendo discorrer sobre alguns estudos que contribuem para entendermos a história da Educação Física, sua inserção na escola e as diferentes influências e concepções que acompanharam seu processo de legitimação na construção histórica dos currículos escolares.

3.3 Reconhecendo a história da Educação Física na escola

Qual o papel da Educação Física na escola? Como chegou à condição de componente curricular? Que influência sofreu em sua consolidação nos currículos escolares? Perguntas como essa vêm sendo feitas ao longo de várias décadas.

Ao iniciar esse ensaio, julgo importante explicitar um conceito de componente curricular com o qual concordo. Para Souza Junior (2001, p. 83) devemos entendê-lo:

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

Assim como as demais disciplinas, a Educação Física tem em sua história marcas de seu processo de constituição enquanto componente do currículo escolar.

A Educação Física, em meio a conflitos, disputa de espaços e interesses, sociais, políticos e econômicos, assumiu, ao longo de sua história, diferentes papéis que possivelmente deram sustentação a reformas políticas, sociais, econômicas e educacionais.

Capacitação física do trabalhador, corpo produtivo, disciplinado e dócil; uma Educação Física higienista; de rendimento físico/esportivo; da aptidão física/saúde/talentos; da cultura corporal, etc. Muitas tendências e concepções que serviram para reproduzir ou transmitir cultura, e, ao mesmo tempo, criar referências acerca da Educação Física e seus motivos de ocupar determinados espaços em nossa sociedade.

Como escreve Kolyniak (1996, p. 9):

É importante que se compreenda que os diferentes significados atribuídos à educação física constituíram-se a partir de práticas sociais concretas. Tais práticas, por sua vez, sempre foram atravessadas por ideologias específicas, reflexos da organização sócio-político-econômica em que ocorreram. Sendo assim, a educação física jamais foi uma prática politicamente neutra. Pelo contrário, tem sido utilizada, em maior ou menor escala, como elemento constitutivo da perpetuação das relações sociais, em diferentes épocas e sociedades. Por isto mesmo, também pode ser um elemento no processo de transformação da sociedade, dependendo da consciência que se tenha de suas origens, suas possibilidades e seus limites no conjunto das práticas sociais.

Na inserção da Educação Física nos currículos, constatamos as mais diversas influências e concepções. Para entendermos um pouco melhor esse processo, Bracht (2001, p. 69-70) resgata:

...Sua inserção no currículo escolar foi devido à conjunção de uma série de fatores, todos eles condicionados pela emergência de uma nova ordem social nos séculos XVIII e XIX. Movimentos no plano da medicina que, por sua vez, estão ligados ao desenvolvimento da ciência, à constituição do Estado Nacional, como também dos sistemas educacionais [...] o advento da ciência moderna faz com que a Medicina construa uma outra visão do corpo, crescendo, como consequência, o entendimento da importância do movimento como forma de manter e promover a saúde.

Bracht (1999, p. 72-73), em outro estudo, afirma:

A constituição da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha a prática – exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa

perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica.

Na diversidade de orientações pedagógicas existentes em torno da Educação Física, é possível afirmar que as influências médicas e militares serviram para estabelecer práticas de higienização e disciplinarização dos corpos, tanto para o estabelecimento de uma ordem na escola, quanto para a preparação física de mão de obra infantil para o mundo do trabalho – segundo Vago (1997, p. 121) “uma Educação Física domadora de corpos humanos”.

Souza Júnior (1999, p. 20) acrescenta:

Quando a instituição médica influencia a Educação Física, seus conteúdos se apresentam, enfaticamente, com a função de higienização corporal; quando esta influência externa vem da instituição militar, os conteúdos da Educação Física passam a assumir diversos elementos da Instrução Militar (marchas cívicas, ordem à bandeira, ordem unida).

A concepção da Educação Física servindo de instrumento para a melhoria da aptidão física dos alunos, promotora apenas da saúde biológica e individual, se sustenta no decorrer de muitos anos. Kolyniak (1996, p. 41) contribui nesse sentido destacando que:

... na *Era Vargas*, a educação física, ainda informada pelo discurso médico-militar, voltou-se para dois objetivos correlatos: o desenvolvimento da força de trabalho (para responder às demandas da produção industrial) e o cultivo de valores morais, em especial do civismo e do patriotismo – esses também pela situação política internacional que antecedeu e determinou a Segunda Guerra Mundial.

Já os trabalhos de Bracht (2001, p. 71) tornam evidente o tipo de prática na ditadura pós-64, “a proposta oficial da ditadura militar pós-64 no Brasil, para a Educação Física, unia em termos de objetivos a forja de campeões e a melhoria da aptidão física”.

Os estudos de Betti (1991, p. 100) confirmam essa idéia e afirmam que os governos pós-64 incentivaram o crescimento do esporte.

... a ascensão do esporte à razão de estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo. Ocorreram também profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, que subordinou-se ao sistema esportivo, e a expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física/Esporte.

Com esse movimento a instituição esportiva acaba influenciando os conteúdos a serem trabalhados na escola, substituindo aos poucos os métodos de inspiração médico-militar. Segundo Souza Júnior (1999, p. 20), “estes assumem alguns códigos, tais como: padronização técnica dos gestos esportivos, solicitação de rendimentos atléticos.” Indivíduos esportivos e em muitos discursos vistos como acrílicos, apolíticos, competitivos e consumidores.

Dos anos 80 em diante começaram pesquisas, congressos e publicações que problematizaram as origens, a história e o papel da Educação Física enquanto componente curricular. Esses estudos questionaram as influências militares e higienistas e buscaram se contrapor à concepção de que a Educação Física deveria, enquanto componente curricular, objetivar o “treinamento” ou meio de seleção dos “melhores”, dos mais “hábeis” e mais “fortes”, promover esportes de alto rendimento, automatizar gestos e reproduzi-los.

Uma das abordagens responsáveis por esses questionamentos foi a crítico-superadora, proposta pela obra do Coletivo de Autores⁵. Essa abordagem, fundamentada em teorias marxistas, transferiu o centro de preocupação da área de Educação Física escolar de dentro para fora do indivíduo. Assim, um programa escolar de Educação Física não teria como preferência contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem. Esse patrimônio cultural, composto por jogo, ginástica, esporte e dança – elementos da chamada cultura corporal – deve ser garantido a todos os alunos, de forma que eles possam compreender a realidade social como dinâmica e passível de transformações.

Sendo assim, a Educação Física, inserida nos currículos como cultura corporal, possui o objetivo de desenvolver as potencialidades dos alunos num processo democrático e não seletivo. Em que os mesmos se apropriem do processo de construção do movimento, refletindo sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia passem a exercê-las de maneira socialmente e culturalmente significativas.

Sobre cultura corporal, Castellani Filho (1998, p. 53-54) afirma:

⁵ Obra Coletivo de Autores, assim denominada pelos próprios autores. COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

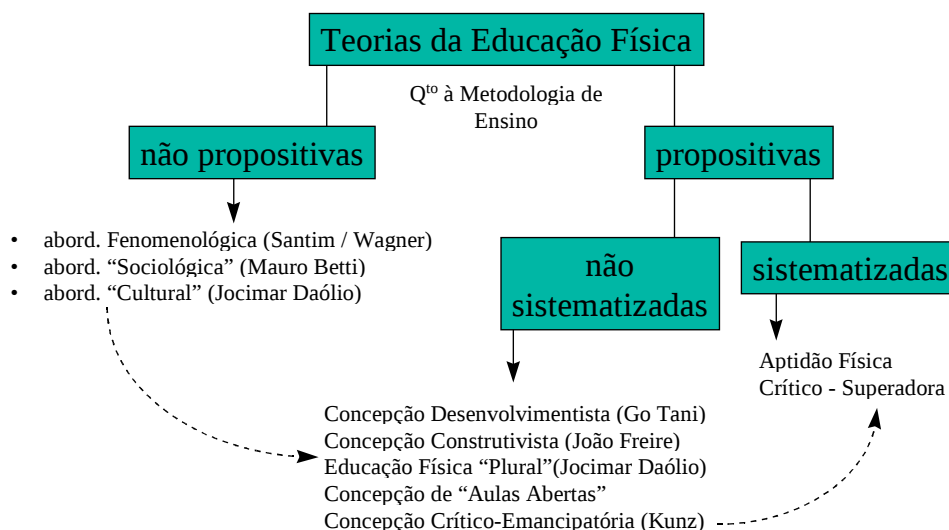
O desenvolver de tal capacidade de apreensão tem, por sua vez, a finalidade de vir a proporcionar a intervenção autônoma crítica e criativa do aluno nessa dimensão de sua realidade social, de modo a modificá-la, tornando-a qualitativamente distinta daquela existente.

E concluindo as abordagens sobre cultura corporal, o Coletivo de Autores (1992, p. 38) vê a Educação Física como a disciplina que busca:

... desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Enfim, são diversas teorias que buscam escrever a história desse componente curricular. Castellani Filho (1999, p. 155-157) apresenta as respectivas teorias e seus principais representantes referindo-se a concepções “não-propositivas” e “propositivas”. As “não-propositivas” abordam a Educação Física escolar sem, contudo, estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos. Já as “propositivas” concebem uma outra configuração de Educação Física Escolar, definindo princípios identificadores de uma nova prática, os quais não são sistematizados numa perspectiva metodológica.

Castellani Filho (1999, p. 151), apresenta um quadro explicativo, resumindo as teorias:



Levando em conta esse quadro, é possível que, sinteticamente, possamos visualizar as teorias que acabam, no dia a dia das instituições de ensino, permeando diferentes práticas pedagógicas dos professores. Teorias que na atualidade ainda

coexistem, com mais ou menos difusão, ou seja, a emergência de uma nova corrente pedagógica não elimina as outras.

Outro aspecto que convém explicitar e considerar é a influência de alguns setores da mídia que, quando tratam das questões dessa área, passam a banalizá-las. Apresentam muitas vezes um enfoque de mera brincadeira ou ainda de organizadora de festas e eventos. Um bom exemplo é o projeto Amigos da escola⁶, em que as primeiras propagandas incentivaram pais, ex-atletas e outros a estarem dentro da escola desenvolvendo o esporte e passando a idéia de que qualquer um pode “treinar” equipes esportivas de voleibol, futebol, organizar eventos, gincanas, etc, pois essa é uma tarefa muito simples, afinal todos já viveram essas práticas em um determinado momento de suas vidas, sendo assim, bastaria recriá-las.

Percebe-se também, nas mais diversas situações como, entrevistas em televisão, novelas, programas esportivos, debates entre professores de diferentes áreas, pelos discursos apresentados, que dificilmente a Educação Física e o respectivo profissional são valorizados. Na maioria das vezes, ainda parece existir uma forte tendência em colocar a Educação Física apenas como promotora da saúde, e seus professores, “esbeltos”, os principais responsáveis por essa promoção.

Portanto, é possível constatar que por meio das mais diversas formas de inserção da Educação Física na escola, ela se tornou, para a maioria das pessoas, sinônimo de: esporte (em função da legitimidade social e importância política que alcançou) e promotora da saúde biológica.

Em contrapartida, para Jeber (1997, p. 121) ela pode também se expressar como:

Uma prática pedagógica e social que tem como objetivo de estudo o movimento corporal humano, que se expressa por meio do jogo, do esporte, da ginástica, da dança e da luta. É uma prática que busca desenvolver e construir esse movimento enquanto conhecimento, expressão, prazer, integração pessoal e social, de modo questionador/transformador.

Acredito que não só as teorias e concepções aqui levantadas devem ser levadas em conta quando se fala sobre a Educação Física escolarizada, mas também uma rápida visita aos saberes que acompanham a Educação Física como

⁶ Amigos da escola é um projeto realizado pela Rede Globo que incentiva o trabalho voluntário nas escolas públicas e prevê a distribuição de Kit's e materiais didáticos orientando como desenvolver o trabalho com esses voluntários.

atividade corporal ao longo dos tempos. É possível pensar, que as referências criadas em torno da Educação Física possam ter a ver com o modo com que ela vem sendo vista também, ao longo dos tempos, enquanto atividade corporal (SOUZA JUNIOR, 1999).

Deste ponto de vista, Manacorda (1997) faz apontamentos históricos muito importantes para compreendermos esse percurso. Destaco aqui alguns trechos em que o autor se refere a saberes relacionados à Educação Física. Começando pelo antigo Egito, ele afirma que:

A Educação Física, de fato, é preparação para a guerra e prerrogativa das classes dominantes, assim como a educação 'oratória'. Obviamente, esta também se realiza num lugar separado do exercício efetivo da arte aprendida, distinguindo-se nisto da aprendizagem, que se identifica plenamente com a prática do ofício e é realizada no trabalho, onde adultos e adolescentes vivem juntos. Conviver em guerra poderia trazer a morte; portanto, o treinamento dos guerreiros é uma escola, isto é, um ambiente separado para os adolescentes (MANACORDA 1997, p. 29).

Já na Grécia, as escolas tomavam corpo nos chamados ginásios, ou seja, “centros de cultura física para os adultos, mas tornaram-se centros de cultura física e intelectual para adultos e adolescentes.” (MANACORDA, 1997, p. 68).

Com a extensão das atividades físicas aos adolescentes, ocorreram as especializações olímpicas (jogos juvenis de corrida e luta, ao pentatlo e ao pugilato). E, ainda segundo o autor (1997, p. 69):

Da mesma forma que a democratização da escola intelectual através da difusão da escrita tornou a atividade de mestre uma profissão pública, assim também o democratizar-se das atividades físicas levou à profissionalização.

Em Roma, a Educação Física também aparece e “preparava o futuro cidadão para o uso das armas na defesa da própria pátria (e na ofensa da pátria alheia)” (MANACORDA 1997, p. 101). Eram ensinamentos que se baseavam, além da preparação físico-militar, em jogos e competições que combinavam fugas e batalhas, usando-se corrida, discos, hastes, bolas e o cavalo.

Por fim, na Idade Média, a preparação Física, tendo ainda como característica o treinamento guerreiro, abria espaço, pelo menos em escolas cenobiais, para breves momentos de distração, tais como o jogar com bola, ou brincadeiras com varas e arremessos de pedras.

Esses diferentes saberes, que de certa forma se tornaram também saberes constitutivos da Educação Física, devem ser considerados quando se faz uma abordagem sobre sua constituição histórica.

Com base nesse breve histórico podemos observar a Educação Física nas mais diversas concepções e influências, que, ao longo da história, principalmente do processo de escolarização, se explicitaram na prática pedagógica cotidiana nas escolas. Práticas que criaram conceitos, legitimaram ações e estabeleceram diferentes formas de entender e significar a Educação Física e muitas delas, como vimos, criadas fora da escola, tendo sido adotadas posteriormente pelo sistema educacional.

Ao mesmo tempo, no caso de Pelotas, pelas observações feitas por mim, em visitas para trabalhos pedagógicos nas escolas da rede municipal de 2001 a 2004; pela diversidade de aulas que assisti no acompanhamento dos estágios probatórios, no município, durante o mesmo período; pelo percurso de mais de dez anos trabalhando com Educação Física nas séries iniciais e pelas reflexões teóricas que tenho feito, reconheço que há muito a investigar no sentido de perceber como os professores encaram seu papel e o desse componente curricular na instituição escolar. Minha pesquisa, ao perceber a presença da Educação Física nas séries iniciais, por dentro do cotidiano da instituição escolar, como atividade que ali se constrói, manifestará na discussão dos dados de que forma esse componente curricular vem se construindo no currículo da escola pesquisada.

Na próxima seção, analisarei a presença da Educação Física na hierarquia dos saberes escolares. Entrarei na trama conflituosa da forma de organização do currículo em seus procedimentos, métodos e técnicas, no sentido de perceber como e que espaço a Educação Física vem ocupando.

3.4 A Educação Física na hierarquia dos saberes escolares

Usualmente quando ouvimos falar de hierarquia é possível que pensemos em conceitos como ordem, subordinação de poderes, etc. Conceitos que podem sugerir a interpretação de algo rígido, fixo e inquestionável. Nessa linha de raciocínio pensar o currículo estaria ligado a uma concepção marcada por um distanciamento entre os segmentos (equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e pais) de

uma escola e também entre os diferentes componentes curriculares, sendo uns considerados mais importantes que outros. Tanguy (1989, p. 62) aprova tal raciocínio:

A hierarquia feita pela escola apóia-se na e alimenta-se da lógica verificada no campo dos conhecimentos: os científicos, universais e abstratos canalizados unicamente pela preocupação de conhecer e de compreender dominando outros, técnicos, particulares, concretos destinados ao agir.

Essa divisão sugere uma fragmentação do conhecimento em que cada professor assumiria um pedaço e o aluno seria repartido. Uma visão que poderia ser exemplificada como a Educação Física, cuidando da parte do corpo; a Matemática cuidando da mente e; a Arte/Música cuidando do espírito.

A experiência de minha trajetória vivida no interior das escolas como professora e supervisora pedagógica na rede municipal de Pelotas, e os estudos sobre currículo e hierarquia de saberes que tenho feito me levam a pensar que tais afirmações podem concretamente ser vistas em muitos currículos em sua forma de organização (procedimentos, métodos, técnicas). E que a hierarquia entre os componentes, as condições de trabalho e material, não são elementos neutros, colocados ali por acaso. Eles têm reproduzido o que é válido, o que é legítimo no âmbito escolar.

Acredito ser importante para minha pesquisa a reflexão histórica dos motivos que levam a seleção de alguns conteúdos escolares diante do fracasso de outros, bem como entender, no caso da Educação Física, como ela vem se constituindo, por intermédio das ações dos professores, na disputa de espaço, status e condições de trabalho, já que historicamente parece que ela tem estado ao lado dos componentes de menor prestígio no currículo escolar.

Para Forquin (1992, p. 43-44):

O próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é o de contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para as quais a escolarização constitui um triunfo social, político e simbólico.

Acredito que algumas perguntas podem ser feitas para nos auxiliar nessa reflexão. Como a Educação Física vem se apresentando no currículo das escolas? Que papéis vêm tendo os professores de Educação Física com suas intervenções pedagógicas nesse processo? Como os professores de Educação Física integram-se na construção desse currículo? A Educação Física, na hierarquia dos saberes, vem sofrendo mudanças de status? Com base em quê?

Algumas respostas – com base em estudos e situações concretas existentes nas instituições de ensino ao longo dos anos – podem ser indicadas.

Um dos aspectos que devemos levar em consideração, é que tradicionalmente, em muitas situações, os professores de Educação Física - que atuam majoritariamente a partir da 5ª série do ensino fundamental - exerceram sua função, e em certos casos, exercem até hoje, completamente isolados do todo da escola. Inclusive, as aulas, em muitas escolas, não eram no mesmo turno e muitas vezes não eram dentro da escola. Essas situações ainda acontecem em algumas redes de ensino.

É possível afirmar que os professores nessa situação correm o risco de cair no isolamento, consentindo de certa forma, com uma exclusão eminente do caráter pedagógico de articulação com as outras áreas do conhecimento. Ou seja, não ocupando seu espaço nos tempos escolares dos alunos e dos outros componentes, podem não se fazer notar, perdendo assim, em alguns casos, voz e vez no processo pedagógico. Essa situação, como vimos na seção anterior, evidencia a concepção de uma Educação Física que serviria apenas de instrumento para a melhoria da aptidão física dos alunos, promotora apenas da saúde biológica e individual.

Contrapondo-se a essa idéia, o Coletivo de Autores (1992, p. 29) defende que:

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo.

Algo que também contribuiu para a visão histórica de como a Educação Física vem se constituindo dentro do espaço escolar, na hierarquia dos saberes, é a permissividade em ser, na escola, “o “curinga curricular”, pois suas aulas são tomadas/negligenciadas em função de outras atividades curriculares, por exemplo, ensaios para festividades de datas comemorativas” (SOUZA JÚNIOR 2001, p. 84).

Temos visto a Educação Física ser, ao longo de sua trajetória escolar, aquele componente curricular que supre a falta de alguém; que está em horários estratégicos para não atrapalhar o andamento da escola (merenda, entrada e saída, recreio) ou ainda, segundo o exemplo trazido por alguns professores da rede municipal de Pelotas, aquele que organizaria suas aulas (nas séries iniciais) para beneficiar outros professores em chegar mais tarde, sair mais cedo ou não comparecer na escola em determinados dias.

Forquin (1992, p. 42) em seus estudos nos traz contribuições a esse respeito:

No interior de um mesmo currículo, certas matérias 'contam' verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos (como se vê, por exemplo, com o jogo dos coeficientes nos exames).

Outro aspecto interessante de analisarmos é quanto ao tempo destinado a cada componente curricular. Hargreaves (1998, p. 109) em seus estudos afirma que existe um significado micropolítico na organização do tempo escolar em que:

No âmbito do currículo, por exemplo, as disciplinas que gozam de maior status, especialmente as acadêmicas, são objecto de atribuições de tempo mais generosas, obtêm espaços vazios mais favoráveis nos horários e têm uma maior probabilidade de terem um estatuto obrigatório, em comparação com as disciplinas práticas, caracterizadas por um status mais baixo.

Souza Júnior (2001, p. 84-85) afirma que há piores hipóteses, as de “encaixar as aulas de Educação Física de maneira que atrapalhe o mínimo possível os componentes curriculares que exigem ‘concentração intelectual’”.

Uma visão, que permite a compreensão de que a prática corporal é entendida como mero fazer, desvinculada de qualquer forma de reflexão e ou teorização. Visão que parece alicerçada na ideologia militar, pois, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 53) essas práticas traziam para as escolas:

...os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Esse fato é a base de construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calçada nas normas e valores próprios da instituição militar. Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para sua existência. A Educação Física escolar entendida como atividade eminentemente prática.

Outra forma de percebermos como anda a Educação Física na hierarquia dos saberes curriculares na escola é investigar o status, a estrutura em termos de

espaço físico destinado às aulas de Educação Física e material disponível. Analisar tal realidade pode servir para sabermos se existem avanços nesse sentido, quais são e como se deram.

Alguns estudos confirmam que o prestígio de uma disciplina, o status, a conquista de território no currículo, as verbas recebidas e espaço e condições de trabalho, estão ligados a relações de poder que em alguns casos vão além dos muros da escola.

O estudo de Garíglío (1997) demonstrou como a Educação Física se constituiu como disciplina em uma escola profissionalizante de Minas Gerais. Entre outras coisas, ele conclui que a trajetória de sucesso da Educação Física (material, status, condições de trabalho, carga horária, etc) esteve entre o eixo da influência de prioridades sócio-políticas de uma determinada época externas à instituição escolar e a ação concreta e intencionalizada dos atores sociais no interior da vida escolar.

As políticas educacionais a partir da década de 1970 e as influências militares e médicas foram parcerias fundamentais nesse crescimento. O Governo Federal, por meio de suas políticas, era um influenciador de práticas esportivas, acreditando que a escola deveria tornar-se a base da pirâmide para a seleção e descoberta de valores para o desporto da elite nacional. Portanto, as escolas profissionalizantes, ligadas diretamente ao Governo Federal, obtiveram nessa época um grande investimento, com construção de ginásios poliesportivos, pistas de atletismo, mais verbas para a disciplina e material didático.

Essa política, sem dúvida, contribuiu e muito no local do estudo, para que a Educação Física construísse uma identidade esportivizada e “vitoriosa”, com fortalecimento de seu departamento, desenvolvimento de projetos extra-classe, maior carga horária, maior interesse dos alunos, etc.

A parte do estudo de Garíglío (1997) acima descrita serve para que possamos perceber que a identidade construída por uma disciplina, sua ocupação de espaços, conquista de melhores condições de espaço e material, em determinada época e em determinadas instituições, não é algo que acontece de forma natural, sem conflitos, contradições e jogo de interesses. Inclusive a hierarquia das disciplinas pode tornar-se um espaço de disputa de poder.

Uma disputa de poder que não se esgota, está aberta a modificações, que é instável e sujeita a ressignificações.

Sendo assim, a posição ocupada pela Educação Física na hierarquia dos saberes escolares parece estar ligada, assim como as demais disciplinas, a fatores internos e externos a ela. Os estudos de Santos (1990, p. 21) demonstram que:

Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área (a exemplo de formação de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de grande prestígio na formação dos profissionais da área, organização e evolução das associações de profissionais e de estudantes, bem como de uma política editorial na área, além de outros), e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontram a própria área de estudo, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscreve.

Portanto, quando falamos da posição ocupada pela Educação Física na hierarquia dos saberes escolares, devemos ter em mente que essa posição se constrói. Em alguns casos, dependendo das políticas educacionais, de interesses hegemônicos dentro de uma escola, com mais ou menos dificuldade.

Mas parece ser uma posição sempre negociável e que, no âmbito escolar, deve ter por parte dos professores – nas práticas pedagógicas, na inserção em discussões que darão diretrizes às ações administrativas e pedagógicas – uma forte disposição de se comprometerem com uma intervenção que possibilite que a área ocupe, na hierarquia dos saberes escolares, as posições desejadas, segundo suas concepções e ideais.

No caso da rede municipal de Pelotas, temos algumas indicações que podem contribuir no sentido de entendermos como se deram, de 2001 a 2004, as disputas por espaço, recursos financeiros e melhores condições de trabalho. Não são indicações específicas da área da Educação Física, mas podem servir para que possamos vislumbrar situações de disputas e relações de poder travadas no âmbito escolar e que de certa forma atingiram a Educação Física.

A gestão municipal 2001/2004 teve como prioridade para atendimento de obras e reformas, as demandas do Orçamento Participativo⁷ e outras identificadas pela Secretaria Municipal da Educação.

Nesse processo, muitas comunidades se organizaram e foram para a disputa de seus interesses. Entre esses estavam a construção de escolas novas em

⁷ O orçamento participativo em Pelotas se caracterizou por ser um espaço de participação popular, que através de assembléias, por região, definiu os investimentos e fiscalizou a realização das obras.

regiões de grande concentração urbana; reformas do ambiente escolar; construção de espaços para a prática de esportes, bibliotecas, laboratórios, salas de aula, de recursos e apoio.

Lembro das discussões na SME e nas reuniões com os professores e comunidades escolares, a respeito da reorganização do espaço escolar em função das reformas e ampliações disputadas pelas comunidades escolares. Muitas vezes, a construção dos tão sonhados laboratórios de ciências e de informática vinha acompanhada da invasão e/ou diminuição drástica do espaço, muitas vezes já precário, destinado às aulas de Educação Física.

Nesta disputa, de acordo com as relações de poder e diferentes interesses defendidos nas instituições escolares e fora delas, algumas áreas perderam espaço e outras, com pedidos de desapropriação e compra de terrenos vizinhos das escolas, conquistaram uma melhor estrutura para desenvolver seu trabalho.

Todas as escolas novas construídas de 2001 a 2004 foram projetadas no sentido de atender, em sua estrutura física, as diferentes áreas e espaços sonhados pelas comunidades escolares (sala de arte, laboratório de informática, laboratório de ciências, auditório, sala de apoio, biblioteca, espaço coberto para a Educação Física, entre outros).

Outra ação que permitiu a disputa de interesses e espaço na comunidade escolar, por meio de uma efetiva participação nas decisões, foi a implantação, em 2003, pautada na Lei Municipal 5025/03, do Programa de Descentralização dos Recursos Financeiros. Essa era, na rede municipal de Pelotas, uma antiga reivindicação das escolas no sentido de ampliar sua autonomia nos aspectos administrativos, financeiros e também pedagógicos.

A escola recebia trimestralmente os recursos financeiros e investia de acordo com suas prioridades, definidas em seus processos de discussões.

Por intermédio das prestações de contas feitas à SME, constatamos no final da gestão, em 2004, que muitas escolas investiram em tecnologia (computadores, DVDs, Vídeos, aparelhos de som e TV), acervo para as bibliotecas, materiais de Educação Física, materiais didáticos, pequenas reformas, entre outros.

Essas informações e outras podem ser encontradas e ilustradas em duas publicações no final da gestão 2001/2004. Uma das revistas, “Fazer Qualidade Social na Educação”, foi apresentada pela SME e distribuída em todas as escolas. A outra, “Em Pelotas, o futuro já começou”, foi publicada pela Prefeitura Municipal de

Pelotas, por meio da Secretaria da Comunicação e distribuída nas escolas e diferentes Secretarias.

Esses dados são, para mim, de grande validade, pois apoiada neles procurei perceber como se deu, no que se refere à Educação Física nas séries iniciais, na escola investigada, esse processo de disputa; se houve ganhos ou perdas no que se refere a espaço físico, materiais e condições de trabalho.

Outro ponto importante de minha investigação, e que veremos no capítulo da discussão dos dados, foi identificar, na caminhada de construção dos documentos da escola e na prática cotidiana da professora da escola investigada, que posição a Educação Física vem ocupando na hierarquia dos saberes.

Durante o processo de construção dos PPP's, na rede municipal de Pelotas, percebemos em nosso trabalho de supervisão pedagógica que a cada ano surgiam mudanças nessa área.

A partir de 2001, as escolas passaram a demandar um número considerável de projetos extra-classe na área de Educação Física. Projetos de esporte e de dança foram os mais solicitados. Ao todo, foram criados de 2001 a 2004, na rede municipal, 10 projetos de esporte e 14 de dança. Esses fatos, aliados a outros, podem ser indícios de que houve mudanças na forma de perceber a presença da Educação Física no âmbito escolar.

Na próxima seção apresentarei algumas questões sobre a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e suas modificações, problematizando como diferentes atores sociais (professores, Secretarias, Coordenadorias, parlamentares, etc.) têm visto a Educação Física em sua legalidade e a forma como vem se legitimando como componente curricular.

3.5 Questões legais *versus* Legitimidade: possíveis reflexos nas ações práticas

Outra referência importante para entendermos a existência da Educação Física e as ações pedagógicas dos professores na escola, passa pela análise das publicações legais envolvendo essa área.

Não estarei aqui fazendo um apanhado histórico da legislação no que se refere à Educação Física e sua inserção na escola, e sim buscando abordar a última publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sob o

número 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 e sua modificação de 01 de dezembro de 2003 sob o número 10.793/2003.

Faço essa opção em função da contribuição que estas publicações trazem à minha problemática de pesquisa, já que a LDBEN ligou diretamente a Educação Física à construção dos PPP's, e esse processo, no caso da rede municipal de Pelotas, foi concluído, pela imposição do prazo legal, entre 2001 e 2003.

O texto oficial da lei em 1996, em seu artigo 26 dizia: § 3º “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Esse pequeno parágrafo em sua aplicação gerou muita discussão e diferentes interpretações no que se refere à integração deste componente curricular à proposta pedagógica da escola.

Vago (1997, p. 131-132) chamou a atenção “para o caráter genérico da prescrição da nova LDB, de que a educação física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola. É genérico porque essa denominação comporta qualquer possibilidade de organização da educação física na escola”. Por isso, é possível indagar: de que conceito de PPP estamos falando? Seria esse PPP pronto, acabado, definitivo, aquele que determina conteúdos fixos para a Educação Física? Ou, ao contrário, de construção contínua, articulado com o compromisso sócio-político? Até que ponto esse PPP pulsa, dialoga constantemente com o fazer pedagógico e com a comunidade escolar?

Essa preocupação me parece legítima, na medida em que não são poucos os relatos de que muitas comunidades escolares pararam em um determinado momento, por exigência legal, construíram os PPP's, encadernaram e guardaram na gaveta. Também não são poucos os relatos de que muitas escolas encomendaram, para assessorias ligadas à educação, a construção de seus PPP's.

Percebe-se, nessa linha de raciocínio, que a Educação Física na construção dos PPP's pode, em alguns casos, ter ficado em um campo extremamente fragilizado, já que me parece ter sido a única disciplina que viu, de certa forma, seu território ameaçado. É de se pensar, inclusive, que se a Educação Física não fosse citada na LDB, poderia ter ficado fora dos projetos escolares e conseqüentemente fora da escola.

Um outro aspecto sobre os PPP's, que convém destacar, é o fato de que cada vez mais, as escolas movimentam seus quadros funcionais (professores, funcionários). A cada mês, pessoas se exoneram, pedem remanejo, aposentam-se e, se esses PPP's estiverem na "gaveta", provavelmente as pessoas que chegarem na escola não perceberão a que essa instituição se propõe, conseqüentemente as ações pedagógicas podem se fragmentar.

Observa-se também que muitos PPP's ainda são construídos centrados nas pessoas e não na escola. Um exemplo disso são os projetos extra-classe, que estão previstos na maioria dos PPP's e quando os professores responsáveis por encaminhá-los no momento saem da escola, eles simplesmente acabam.

Sendo assim, será que o PPP, no que se refere à Educação Física, garante a atuação político-pedagógica do professor? E mais, será que esse professor se enxerga, se inclui nesse projeto, nessa concepção de ensino?

Outra situação que vem ao encontro dessas idéias é a de quais saberes, conteúdos e concepções, no que diz respeito à Educação Física, estão representados nesse projeto. Acredito que tanto poderemos ver projetos que estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como outros com diferentes intervenções e concepções.

A construção histórica da Educação Física no senso comum já deu mostras, ao longo dos anos, de que muitas vezes entende que ela deve estar, por exemplo, voltada a práticas de natureza desportiva, oferecida inclusive fora do horário e da escola.

Sobre a integração da Educação Física à proposta pedagógica da escola, Vago (1997, p. 131) traz outros exemplos que servem para entendermos como ela pode estar representada na escola:

Imaginemos, por exemplo, que a proposta pedagógica da escola seja preparação para o mercado de trabalho. Ora, então, uma educação física integrada a essa proposta deve orientar o seu ensino para a preparação física da força de trabalho, como fazia em suas origens escolares. Retomaríamos aquela educação física domadora de corpos! Admitamos, noutro exemplo, que a proposta pedagógica da escola seja integrar a educação física colocando-a como instrumento de preparação para as aprendizagens dos demais componentes curriculares. Nesse caso, ela poderia funcionar como um momento de descontração, de compensação aos sacrifícios realizados para aprender matemática, português, ciências. Pode-se entender para todo o ensino fundamental uma estratégia muito comum em suas séries iniciais: estabelecer que a educação física seria uma forma de controle da disciplina das crianças, um prêmio ou um castigo, dependendo do seu comportamento.

Com esses exemplos identificam-se os conflitos e disputas por território, status, inserção curricular, condições de trabalho e tantas outras coisas que a Educação Física poderá encontrar na construção dos PPP's.

Na verdade são riscos, conflitos que se enfrenta e que acredito, no final, vão depender de que profissionais são esses, que concepção de vida, de educação, de escola eles carregam. De que maneira eles se inserem nos PPP's e que práticas eles se propõem a desenvolver.

Muito mais do que a questão legal, acredita-se que há um longo caminho a ser percorrido, o da "legitimidade". Tanto no que diz respeito à presença do professor de Educação Física, como para o próprio componente curricular, que está assegurado em toda Educação Básica, mas não garante a presença do profissional dessa área.

Ao mesmo tempo podemos, com base na integração da Educação Física ao projeto pedagógico da escola, buscar construir propostas alternativas, tanto em nível estadual, municipal e da própria escola. Aproveitar os espaços de discussão e atuar no sentido de criar propostas de práticas diferentes das que a lei tenta impor e regular por meio dos PCNs.

Propostas que possam estar voltadas a uma Educação Física menos excludente, mais cooperativa e perceptiva das condições da população escolar. Superar propostas que estejam pautadas em abordagens reducionistas, que evidenciam apenas o ato motor, mecânico, padronizado e descontextualizado da realidade. E como nos afirma Vago (1997, p. 87), que possamos pensar "numa educação física que não está preocupada em produzir 'corpos esculturais', mas em participar da construção dos 'corpos culturais' das crianças e dos adolescentes".

Sei que muitas propostas já existem e estão a cada dia se consolidando nos currículos escolares. Muitas já publicadas e servindo de parâmetros para novas propostas e práticas que permeiam o pulsar permanente dos PPP's das escolas, já que estes podem e devem avançar pedagogicamente, passando por conflitos e contradições próprios de quem entende a educação como algo que se constrói a cada dia.

Jeber (1997, p. 113) traz um exemplo que demonstra que uma proposta pedagógica não pode ser entendida como algo fixo, acabado.

Esta proposta não expressa um produto final, acabado, mas uma orientação para a prática pedagógica em Educação Física Escolar, que é vivenciada,

avaliada, criticada e, após sua aplicação prática, reelaborada. Isso porque um Projeto Político Pedagógico é um processo ininterrupto e continuado que se faz por meio da ação-reflexão-ação.

Essa é, sem dúvida, uma contribuição para aqueles que pretendem uma prática pedagógica comprometida com um projeto de formação humana e de sociedade.

Quando escreve sobre a função da escola, Jeber (1997, p. 120) diz que:

...a escola também tem sua responsabilidade no processo de mudanças e transformações sociais, na medida em que tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos instrumentalizadores e culturais necessários à formação da cidadania. [...] é função da Escola desenvolver a personalidade e as potencialidades do indivíduo [...] É função da Escola instrumentalizar os indivíduos para a participação plena na vida pública, como cidadãos.

E no caso da Educação Física, ele entende que:

...a Educação Física tem sido considerada no contexto brasileiro, assim como em inúmeros países (independente do nível de desenvolvimento político-econômico), uma prática sócio cultural importante para o processo de construção da cidadania dos indivíduos. Pelo seu repertório sociocomunicativo, a Educação Física Escolar reúne um rico patrimônio cultural tanto na dimensão universal (esportes e ginásticas institucionalizadas, etc.), quanto particular (jogos e brincadeiras populares, esportes locais, etc.) (JEBER, 1997, p. 120).

Por outro lado, a maioria dos docentes sabe que esse não é um caminho fácil de ser seguido, pois normalmente as reformas legais (LDB e PCNs) vêm acompanhadas de muitas prescrições e orientações que nem sempre estão de acordo com a concepção de diferentes propostas político-pedagógicas e com o sonho de autonomia de certos professores na ação pedagógica.

Mas acredito ser possível encontrar experiências que estejam, em meio a tantas disputas e contradições, no caminho de legitimar práticas pedagógicas diferentes das que temos sido induzidos a realizar, por meio das Leis fabricadas por quem possivelmente não está cotidianamente na instituição escolar.

Realidades que, ao contrário de um espaço de segregação, de fragmentação do ser humano e reprodução de preconceitos, demonstrem uma Educação Física que contribua para que os alunos se apropriem de sua corporeidade participando de práticas corporais lúdicas, garantindo-lhes o conhecimento e a vivência das inúmeras manifestações desse patrimônio cultural.

A partir de agora, apenas para situar, em termos legais como anda a Educação Física na atualidade, trarei as modificações ocorridas na LDB de 1996 até o presente momento.

A Lei 10.328/2001 insere o termo “obrigatório” no § 3º do artigo 26, já que, a Educação Física, no texto da LDB aparecia como “componente curricular integrada à proposta pedagógica da escola”, sem a palavra obrigatório. Isso trouxe descontentamento da área, que em meio a tantas polêmicas, diferentes interpretações, viu seu território ameaçado com propostas de diminuição de carga horária e inclusive com a exclusão desse componente curricular na grande maioria das escolas que ofereciam o ensino noturno.

Sendo assim, a área buscou, em suas lideranças políticas, apoio para que se acrescentasse a palavra obrigatório na redação da LDB.

Em 01 de dezembro de 2003, a LDB foi novamente alterada. A alteração, no que diz respeito à Educação Física, foi provocada pela Lei Federal 10.793, que incidiu sobre o artigo 26 no § 3º, passando a ter a seguinte redação:

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – vetado

VI – que tenha prole.

Com essas alterações, as escolas que oferecem cursos noturnos e que haviam em sua grande maioria, a partir de 1996, retirado a Educação Física de seu currículo, pelo fato de constar no texto “sendo facultativa nos cursos noturnos”, passaram a rever seus planos de estudos e novamente ofertar tal disciplina.

Mas as polêmicas continuam, pois os itens da Lei que dizem respeito à prática facultativa aos alunos são uma cópia do Decreto nº 69.450 de 1º de novembro de 1971. Um decreto regulamentador da Educação Física nos três níveis de ensino e que tinha a concepção de uma Educação Física voltada somente à melhoria da aptidão física, excluindo aqueles corpos que não possuíam utilidade para o mercado. Com isso, discriminando abertamente alunos, muitos deles trabalhadores, de participar dessa aula.

Por estar atualmente trabalhando com o ensino noturno vou aqui expressar minha opinião. Acredito que os alunos do ensino noturno, que são em sua maioria trabalhadores ou pessoas que foram excluídas por diferentes motivos dos horários oferecidos durante o dia, devem ter o direito de um espaço, durante o seu tempo

escolar, para desfrutar de práticas corporais, as quais sabemos, dificilmente estão incorporadas em seu dia a dia, seja no trabalho ou em outros espaços.

Além disso, devem ter também, por meio da Educação Física, a possibilidade de momentos de discussão com assuntos de seu interesse (atividades físicas e qualidade de vida; sedentarismo; lazer x espaços públicos; saúde, etc). Só que em muitos casos, isso não vem ocorrendo. Não são poucas as escolas que passaram a oferecer a Educação Física do ensino noturno aos sábados ou em turno inverso ao das aulas, apostando com isso, em uma prática de exclusão de seus alunos.

Até que novas pressões sejam exercidas sobre os políticos e que consigamos avançar nas discussões referentes à Educação Física no ensino noturno, cercada pelas contradições das questões legais, dificultando em muitas situações sua legitimidade, defendo que o que nos resta nesse momento, é conquistar os alunos do ensino noturno, no sentido de que possam entender as aulas de Educação Física como um espaço importante e gratificante de participação independentemente das dispensas legais; e lutar permanentemente, por intermédio das reflexões constantes dos PPP's e plano de estudos para que a Educação Física seja mantida no tempo escolar dos alunos e com condições de espaço e material para seu melhor desenvolvimento. Ou seja, a legitimidade superando a legalidade.

Dando sequência à abordagem de diferentes interpretações no que se refere à área da Educação Física, trago outra questão que produz diferentes encaminhamentos. É o caso das séries iniciais, no que diz respeito a quem deve ministrar essa disciplina, que é um componente curricular da Educação Básica.

Na maioria dos casos, os encaminhamentos estão de acordo com as políticas das Coordenadorias e Secretarias de Educação, tanto em nível municipal como Estadual. A forma de encaminhamento mais comum é a de que a Educação Física nas séries iniciais é um componente curricular e deve, assim como os demais componentes, ser trabalhado pela professora titular da turma, normalmente formada em Magistério ou Pedagogia.

Muitos professores de Educação Física há algum tempo vêm cobiçando esse espaço, muito embora, no que se refere à formação em cursos Universitários, em sua grande maioria, não seja dada a ênfase necessária a este campo de possível atuação. Inclusive, no caso da Escola Superior de Educação Física da

Universidade Federal de Pelotas, os estágios finais, até bem pouco tempo, só eram oferecidos de 5ª à 8ª série e no ensino médio.

O caso da rede municipal de Pelotas, relatado no primeiro capítulo desse trabalho, é um exemplo de conquista desse território. Conquista conflituosa e cheia de contradições, já que a inserção dos professores especialistas na rede parece ter se dado, em primeiro lugar, por iniciativa das professoras das séries iniciais de conceder esse espaço, por motivos que vão desde a oportunidade de ter algum tempo fora da sala de aula, para desfrutar da tão falada “folga” e para cumprir, às vezes na escola, as tarefas burocráticas e pedagógicas, até a de assumirem um discurso de não se sentirem “preparadas” para trabalhar com os alunos as diferentes práticas corporais.

No cenário da rede municipal de Pelotas, parece não haver uma unanimidade nem mesmo entre os professores de Educação Física, pois a grande maioria, quando questionada nas reuniões pedagógicas de 2001 a 2004 sobre as preferências de atuação, não indicava as séries iniciais e muito menos a pré-escola como favoritas para atuar. Talvez um dos motivos seja a pouca, ou quase nenhuma preparação acadêmica para atuar nessa área.

Esse contexto existente na rede municipal de Pelotas é o palco principal de minha investigação. Pesquisar o lugar que ocupa a Educação Física no currículo das séries iniciais, as práticas que têm legitimado a Educação Física nesse trabalho dos especialistas, sua inserção na construção do PPP, passa também por uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de discussão e construção dos documentos oficiais de uma escola, aqui tratados por mim como PPP, regimento e plano de estudos. Essa reflexão será feita na seção a seguir.

3.6 Os documentos da escola como espaço de produção e implementação de políticas curriculares

Início essa seção trazendo alguns questionamentos que, no meu entendimento, devem ser analisados quando se fala de projeto político-pedagógico e produção e implementação de políticas curriculares.

A escola, vista como elemento central na política curricular, pode ser considerada uma instituição produtora de políticas curriculares? Partindo do

pressuposto de que o projeto político-pedagógico é um espaço de construção de políticas curriculares é possível entendê-lo como um espaço de recontextualização de orientações globais enquanto definidoras dessas políticas? A escola, por meio do PPP, pode superar suas barreiras hierárquicas?

Apresentarei a seguir algumas produções teóricas que vêm tentando abordar tais assuntos.

Os estudos de Oliveira e Destro (2003), quando se referem à política curricular, trazem contribuições para que possamos entender as diferentes abordagens metodológicas de pesquisa no campo do currículo. Seus estudos sugerem que a melhor forma de se definir uma temática para estudo em política curricular é fazê-la localmente. Sem, contudo isolar, polarizar ou inverter a verticalização em relação ao contexto global. Acreditam que a realização de pesquisas nessa perspectiva poderá trazer avanços para o campo do currículo de um modo geral e mais especificamente para pensarmos e praticarmos currículos contra-hegemônicos no contexto contemporâneo.

Inspiradas nos estudos de Bowe & Ball (1992), Oliveira e Destro destacam a necessidade de compreensão do processo de construção dos textos políticos e de como se consolida sua implementação, atentando para os diferentes contextos que se apresentam e as relações entre eles e, ainda, entender como os textos mudam os contextos.

Baseados nessa concepção, esses autores caracterizam o processo político com três contextos primários da política curricular que irão possuir funções diferenciadas: o contexto de influência (consiste no espaço-tempo onde os conceitos-chaves são estabelecidos para gerar o discurso político inicial), o contexto de produção do texto político (tomam a forma de textos legais, oficiais, documentos e textos interpretativos que podem ser contraditórios tanto internamente, quanto na intertextualidade, onde diferentes grupos competem para controlar a representação e o propósito da política) e o contexto da prática, que consiste nas possibilidades e limites materiais e simbólicos, bem como na leitura daqueles que implementam a política; esse contexto é entendido como espaço de origem e de endereçamento da política curricular. E, portanto, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas.

Ainda segundo Oliveira e Destro (2003, p. 11) esses autores trazem um avanço no entendimento do que seja política curricular e também:

... dão voz a todos os agentes políticos sem criar hierarquias entre eles [...] reconhecem no processo político, uma relação dialética entre global/local, destacando não só o movimento do global para o local, mas o inverso também.

Partindo desses pressupostos, acredito que é possível afirmar que a escola pode ser considerada, também, uma instituição produtora de políticas curriculares. E mais, que ela possa ser vista como um local permanente de decisões. E que a escola pode continuar

...a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividade são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão (MOREIRA 1999, p. 9).

Não pretendo descartar ou desconsiderar a idéia de que as políticas educacionais no âmbito global possuem, por meio de suas reformas, forte intenção de regular as práticas docentes assim como os currículos das instituições educacionais, mas não posso deixar de levar em consideração que a escola, enquanto território de lutas, disputas, acordos, conflitos e características muito singulares, pode, enquanto gestão local, inovar, ou até mesmo modificar tais reformas, adaptando-as ao seu próprio modo político de interpretar e agir.

Ratifica essa idéia, Lopes (2004, p. 111-112):

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Ou seja, me parece que no que se refere à política curricular acontece um constante processo de interpretação. E Lopes (2004), em suas pesquisas, busca aprofundar o entendimento desse processo inspirada nos estudos de Bernstein (1996,1998) e no conceito, por ele desenvolvido, de recontextualização. Segundo ela:

Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais, são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país

para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino (LOPES, 2004, p. 113).

Tratando agora da esfera escolar, acredito que o PPP, enquanto instrumento político, portanto nunca neutro, expressa a forma coletiva, na qual alunos, professores, pais, funcionários e equipe diretiva discutem, avaliam, expressam sua vontade em relações de poder. Esse processo ocorre de diferentes maneiras, de acordo com a singularidade das comunidades escolares, suas concepções pedagógicas, histórias de vida e formas de organizações pretendidas. Sendo assim, acredito que é possível entendê-lo como um espaço de recontextualização de orientações globais enquanto definidoras de políticas curriculares.

Para entendermos um pouco sobre alguns elementos conceituais do projeto político-pedagógico, recorro aos estudos de Costa & Madeira (apud VEIGA, 2003, p. 276):

- a) o projeto diz respeito à concepção de escolas socialmente determinadas e referidas ao campo educativo;
- b) na fase de reflexão é que a instituição define e assume uma identidade que se expressa por meio do projeto;
- c) o projeto serve de referente à ação de todos os agentes que intervêm no ato educativo;
- d) o desenvolvimento do projeto implica a existência de um conjunto de condições, sem as quais ele poderá estar condenado a tornar-se apenas mais um "formulário administrativo";
- e) a participação só poderá ser assegurada se o projeto perseguir os objetivos dos atores e grupos envolvidos no ato educativo, em sua globalidade.

Nessa perspectiva, o processo de construção do PPP deve ser um processo que requer:

...enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder (VEIGA, 2003, p. 277).

E mais, significa acreditar que:

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (VEIGA, 2003, p. 277).

Apresentadas essas abordagens teóricas sobre os PPP's, não posso deixar de considerar que o resultado de seu texto (mesmo considerando-o como inacabado) é fruto de diferentes posições, de disputas, concessões, acordos e conflitos. Sendo assim, pode também, na hora de ser colocado em prática, sofrer diferentes interpretações, podendo, inclusive, transformar-se em práticas de resistência dentro da escola, por meio da não implementação do combinado coletivamente, ou das diferentes interpretações desse documento.

Pela experiência que vivi na escola investigada, acredito que muitas discussões geraram algumas diretrizes expressas no contexto da produção do texto político que abriram espaços para a negociação, disputa, significação e ressignificação do fazer pedagógico, mas possivelmente os professores farão diferentes utilizações do texto político. Ou seja, mesmo que a escola determine em seu texto político as ações que devem ser implementadas, diferentes leituras podem ser realizadas e nem sempre o contexto da prática será fiel à produção do texto político.

Isso não quer dizer que não tenha sentido a escola apostar nessa construção. Acredito que, mesmo com contradições, o PPP pode ser um instrumento que, quando pautado pela democracia, cria espaços de colaboração; autonomia; descentralização de poder de decisões referentes à comunidade escolar; potencialização do trabalho colaborativo; ruptura de organização fragmentada do trabalho e das disciplinas, etc.

Gostaria de mencionar ainda, em se tratando de política curricular, a importância de outro documento, o Regimento Escolar, pois esse oficializa todo o funcionamento administrativo e pedagógico da escola, devendo passar por análise do CME (Conselho Municipal da Educação) que, como órgão consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador, verifica se os estabelecimentos de ensino constroem sua rotina de funcionamento sem ferir nenhuma base legal vigente no que se refere à Educação como um todo.

As escolas, ao construírem seus regimentos, vão legitimar mecanismos que darão suporte ao seu projeto político-pedagógico. Os regimentos podem ser alterados a cada ano, desde que se respeite o prazo legal de entrada na SME e CME para análise e possível aprovação.

Embora quem aprove o regimento escolar seja o CME, esse documento também passa por análise prévia da Secretaria Municipal da Educação, pois

alterações de carga horária, inclusão de disciplinas no currículo, ampliação de séries, construção de laboratórios e outros espaços pedagógicos, são exemplos de itens que dependem do suporte disponível pela Mantenedora, precisando, portanto, de apreciação preliminar da mesma.

Acredito que os regimentos escolares, no contexto de produção do texto político, são, dentre todos os documentos oficiais, os que mais podem deixar transparecer as contradições e “tradições” presentes em algumas comunidades escolares. Pois legalmente é onde podem aparecer, no discurso do texto, elementos simbólicos do projeto social dos grupos no poder, que autorizaram certos grupos e desautorizaram outros. São documentos que atribuem papéis, geram diretrizes, guias curriculares, normas, grades. Movimentam uma indústria cultural em torno da escola. Enfim, um documento que estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades (SILVA, 1999).

Outro estudo que gostaria de destacar nessa seção, no sentido de perceber os diferentes contextos e suas articulações no cotidiano das instituições educacionais é o de Destro (2005). Faço referência a esse estudo por estar relacionado à área de Educação Física. Portanto serve, assim como os relatos de minha experiência em diferentes segmentos, como subsídio na análise dos dados referentes à pesquisa.

Tal estudo, intitulado “O Contexto da prática subsidiando o contexto de produção do texto político: diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo” buscou a compreensão a respeito da política curricular do Programa Municipal de Educação Física – diretrizes curriculares (PROMEF) do município de Juiz de Fora – MG, priorizando o contexto de produção do texto político que abriu espaço para a negociação de saberes escolares por meio de discussões entre os próprios professores da rede e o contexto da prática salientando a importância da articulação entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática.

Segundo a autora, a construção do texto político denominado PROMEF, difere de outras políticas curriculares fornecidas para a área, pois além de contar com a participação docente, fundamentou-se nas manifestações culturais, esportivas e de lazer das comunidades atendidas pela rede com o intuito de se estabelecer conteúdos socialmente relevantes para as camadas populares.

Ela percebeu que possibilitar a participação dos professores de Educação Física na construção de textos políticos torna-se imprescindível na contemporaneidade, principalmente quando estão em jogo práticas significativas e substantivas nas escolas. No entanto, esse procedimento não assegura que todos aqueles participantes estarão comprometidos, em suas práticas pedagógicas, na aplicação desses textos, porque os mesmos fazem suas leituras e usos particulares de acordo com suas formações acadêmicas e suas realidades específicas.

Destro acredita que este estudo possa contribuir para as discussões curriculares no momento em que se priorizou entender a articulação entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática, uma vez que se proporcionou à comunidade docente participar, efetivamente, das diferentes etapas constituintes de todo o processo. Além disso, é incentivador de outros estudos, em diferentes áreas escolares, com a finalidade de ampliar os entendimentos quanto às questões referentes ao campo do currículo.

Os estudos abordados nessa seção nos permitem não só compreender a articulação entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática, como também abrem um leque de possibilidades para analisarmos como pode ter se dado a construção dos documentos oficiais da escola.

Os estudos apresentados nessa seção foram de grande validade para análise de dados não só dos documentos, mas da entrevista e das observações.

No próximo capítulo apresentarei os passos e as opções metodológicas dessa pesquisa.

4 METODOLOGIA

4.1 Características e instrumentos da pesquisa

Pela natureza das questões e do problema investigado, este trabalho se inclui na modalidade de pesquisa qualitativa descritiva, com características de pesquisa etnográfica. E, justifico minha opção, a partir das percepções de Bogdan e Bicklen (1994, p. 47-50), acerca das particularidades da investigação qualitativa:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] a investigação qualitativa é descritiva; [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos produtos; [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.

Mantendo a coerência nos caminhos escolhidos para organizar a trajetória metodológica desta pesquisa, julgo importante destacar, a partir dos estudos de André (1995, p. 27-29) sobre a etnografia na área educacional, os seguintes princípios:

- a) O foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo;
- b) A ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais é importante característica da pesquisa etnográfica;
- c) A descrição e a indução são elementos que compõem o perfil da etnografia, uma vez que o pesquisador se utiliza de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais;
- d) O objetivo da perspectiva etnográfica é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade, por essa razão utiliza-se de um plano aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados.

Essa caracterização da linha de pesquisa etnográfica expõe um pouco da direção tomada nesse estudo.

Adotei, como técnicas de coleta de dados, a observação da rotina pedagógica e administrativa, realizando registros e conversando informalmente; a análise documental do PPP, plano de estudos e regimento; as entrevistas semi-

estruturadas com a professora de Educação Física das séries iniciais, Coordenadora Pedagógica e Diretora da escola pesquisada.

O conhecimento dos documentos - aqui considerados PPP, plano de estudos e regimento – foi de grande importância para que eu pudesse comparar e descrever alguns processos de sua construção e analisar os conteúdos desses documentos pertinentes à pesquisa. E como dizem Lüdke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

E quanto às entrevistas semi-estruturadas, fiz tal escolha por entender que permitem uma aproximação, interação, escuta e, em alguma medida, a percepção do entorno pesquisado. Corroboram esta idéia Lüdke e André (1986, p. 33-34):

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Fiz as entrevistas através de gravações, com a devida autorização das entrevistadas e transcritas na íntegra, para posterior análise.

Quanto às observações, acredito que, como dizem Lüdke e André (1986, p. 25; 30):

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar; [...] Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse; [...] o conteúdo das observações deve envolver uma parte mais descritiva e uma parte mais reflexiva.

As observações, no local de investigação, foram relevantes para que eu pudesse, entre outras coisas, perceber a que se destina a Educação Física, através

da prática cotidiana da professora, no currículo das séries iniciais, da escola pesquisada. Foram desenvolvidas observações de algumas aulas; encontros pedagógicos; organização de festas; projetos extra-classe; organização do currículo no que se refere à entrada mais tarde ou saída mais cedo das professoras titulares, etc.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Foram meus sujeitos da pesquisa uma professora de Educação Física, que atua nas séries iniciais, a Coordenadora Pedagógica e a Diretora.

A professora de Educação Física possui 37 anos, se formou em 1993 e trabalha com Educação Física desde então. Além da formação em Licenciatura Plena em Educação Física ela possui Magistério em nível de ensino médio e Especialização em Educação Física Escolar em Séries Iniciais. Começou a trabalhar na escola pesquisada em abril de 1998, inicialmente com pré-escola e séries iniciais, e hoje segue com esse atendimento agregando ainda projetos extra-classe de Dança e de Voleibol e as turmas de Educação de Jovens e Adultos. Atua 40h na rede municipal de Pelotas, especificamente nessa escola. Por opção própria será identificada nessa pesquisa como professora “Sol”.

A Coordenadora Pedagógica possui 41 anos, trabalha exclusivamente na rede municipal de ensino de Pelotas e está há doze anos na escola pesquisada. Possui formação em Magistério, Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialização em Educação Popular. Exerce na escola pesquisada, além da função de Coordenadora Pedagógica das séries iniciais (40h), a função de professora de Educação em Valores Humanos (10h). Por opção própria será identificada nessa pesquisa como “Estrela”

A Diretora, que por opção própria será chamada nessa pesquisa de “Lua”, tem 44 anos e é formada em Licenciatura Plena em Educação Artística (habilitação em Artes Plásticas), possui ainda, Especialização e Mestrado em Educação pela FAE/UFPel. Leciona e é formada há vinte anos. Assim como as demais pesquisadas, trabalha exclusivamente na rede municipal de ensino de Pelotas e está há quinze anos na escola pesquisada. Trabalha 60h na escola, na função de diretora

(40h), e como professora de Arte (20h), com turmas de 5ª e 6ª séries do diurno e Educação de Jovens e Adultos no noturno.

4.3 A escolha da escola e o detalhamento do campo de pesquisa

Com o intuito de perceber como a Educação Física vem se constituindo como componente curricular no currículo das séries iniciais, após o processo de discussão e construção dos documentos oficiais de uma escola da rede municipal de Pelotas, senti a necessidade de encontrar uma escola que tivesse, já na década de 1990 iniciado essa discussão. Esse foi o período em que os professores de Educação Física começaram a ser inseridos para atuar no currículo das séries iniciais. Sendo assim, elegi a escola com os seguintes critérios:

- que os sujeitos estivessem na escola, há mais de 5 anos (período médio em que se deu, na maioria das escolas, a discussão e construção dos PPP's, regimentos e planos de estudos);
- que, no ano de 2001, em que a grande maioria das escolas da rede municipal iniciou a construção dos PPP's, a escola de ensino fundamental já estivesse em fase de conclusão, ou seja, já possuísse uma caminhada nesse sentido.

Conjugando todos esses critérios, foi possível identificar, na rede municipal de Pelotas, ao menos uma escola, situada na zona urbana, que foi meu campo de estudo.

A mesma, por mim intitulada, para fins de citação nessa pesquisa, como escola "Movimento", está situada no bairro Areal, atendendo atualmente, alunos de pré-escola até 8ª série do ensino fundamental, com aproximadamente 470 alunos. Funciona em três turnos e possui Diretora e Vice-Diretora com 40h cada, uma Orientadora Educacional com 40h e três Coordenadoras Pedagógicas (duas com 20h e uma com 40h), distribuídas em seus três turnos de atendimento.

A escola tem um quadro de aproximadamente 37 professores, dos quais duas atendem à Educação Física (uma com 40h e outra com 28h). A referida escola passa por um período de reforma e ampliação estrutural do espaço destinado ao atendimento de sua demanda de alunos. Esta obra foi conquistada nas reuniões do Orçamento Participativo na gestão 2001/2004.

Acredito ser importante acrescentar que, nesse processo de reformas, também aconteceu a ampliação de séries e turnos de atendimento, pois, até 2002, a escola atendia apenas alunos de pré-escola até 5ª série e não possuía ensino noturno.

Farei a seguir um detalhamento sobre meu campo de pesquisa, trazendo minhas impressões sobre o ambiente e estrutura que encontrei. Essa opção serve para que possamos conhecer melhor as características do campo de pesquisa.

O espaço estrutural da escola é uma mistura de uma arquitetura mais antiga, com uma fachada clássica que mantém viva a lembrança de sua criação em 17 de agosto de 1928, com uma arquitetura mais nova, representada por diversas salas já construídas e outras em construção. O terreno em que está o primeiro prédio, que dá acesso à escola, é o mais antigo e também já está bastante espremido e saturado pelas reformas de ampliação de salas feitas ao longo dos anos. Mas a obra atual conta com a desapropriação de mais três terrenos, vizinhos à escola e em plena fase de construção de salas e quadras esportivas.

A comunidade escolar optou por conviver com a obra, sem interromper o ano letivo, portanto criou suas próprias estratégias para acomodar todos os níveis de atendimento e projetos que desenvolve, assim como os diferentes espaços que necessita (sala de direção, orientação, coordenação, apoio, biblioteca, etc).

Mesmo com certa dificuldade, observei que existe predisposição de todos em colaborar, inclusive presenciei aulas de laboratório de Ciências, com alunos de 8ª série sendo realizadas no pequeno pátio, em uma grande mesa, improvisada para a realização de diferentes atividades. Outras atividades, aulas como as de Educação Física e projetos extra-classe, passaram, provisoriamente, a serem desenvolvidos fora do âmbito escolar, em associações do bairro e no espaço de uma praça e de um parque cultural da cidade situado a uma quadra da escola.

Algumas aulas de Educação Física, em dias em que as turmas estavam com um menor número de alunos (entre 16 e 18 alunos), foram realizadas no pátio da escola. Um espaço pequeno e com brita no chão, o que dificulta um pouco o desenvolvimento das atividades que envolvem deslocamentos, sem falar que este pátio é cercado por salas de aula de turmas de séries iniciais. O detalhamento dos espaços utilizados pela Educação Física e o que se passa neles, será feito no capítulo “Discussão dos Dados”. Aqui tive a intenção apenas de descrever um pouco melhor como está distribuída a estrutura atual de atendimento da escola.

No próximo capítulo iniciarei a análise dos dados dessa pesquisa. Trarei primeiramente a análise documental para que possamos entender como se deu a construção dos documentos oficiais da escola; suas diretrizes e como no contexto do texto se expressa a vontade da maioria dos sujeitos envolvidos nesse processo. Esse é um capítulo importante, pois possibilitou, na discussão dos dados, uma comparação entre o contexto do texto e o da prática da escola pesquisada.

5 DESVELANDO OS DOCUMENTOS E AS PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

Partindo da leitura dos documentos (Projeto Político-Pedagógico, Regimento e Plano de Estudos) da escola estudada, apresentarei resumidamente os itens que compõem a estrutura dos textos para que possamos ter uma visão mais ampla sobre o contexto do texto. Trarei também, tudo que estiver relacionado com a área da Educação Física. Ao mesmo tempo, farei uma análise discutindo os pontos significativos, em que espero facilitar minha tarefa de identificar, na organização dos documentos da escola pesquisada, nas séries iniciais, entre outras coisas, que tipo de espaço é garantido para o componente curricular Educação Física.

Com esse procedimento pretendo primeiramente delinear em âmbito geral algumas idéias, concepções e saberes que estão presentes no texto curricular, e, na seqüência do capítulo seguinte, buscar responder, por meio das entrevistas e observações, minhas questões de pesquisa, fazendo as relações necessárias entre os diferentes instrumentos de pesquisa.

5.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A escola “Movimento” apresenta seu projeto político-pedagógico com os seguintes títulos: Introdução; Justificativa; Função Social da Escola; Histórico da Escola e de seu Patrono; Características da Comunidade; Objetivos (geral e específicos); Organização Administrativa da Escola; Estrutura Administrativo-Pedagógica; Conselho de Classe; Papel do Conselho Escolar; Clube de Mães; Constituição Escolar; Organização Pedagógica; Metodologia – ações didáticas e pedagógicas; Projetos em Desenvolvimento na Escola; Avaliação do Projeto; Objetivos da Avaliação; Mensagem à Comunidade Escolar e Bibliografia.

Para melhor organização e compreensão do que está expresso no contexto do texto dos títulos acima citados, dividirei a apresentação em subtítulos e destacarei para apresentação e análise, os títulos que julgo mais significativos.

a) “Introdução, Justificativa e Função Social da Escola” - Nesses três primeiros títulos do PPP, está expressa por meio do discurso textual, uma forte relação entre escola, sociedade e democracia, sustentando a visão de que a escola deve estar aberta à comunidade e a relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas. Conclama professores, pais, alunos, funcionários a assumir seu papel de sujeitos nas decisões, enfrentando os conflitos que as relações do dia-a-dia da escola lhes impõem.

O texto refere-se ao PPP como o documento que orienta o trabalho cotidiano realizado na escola e serve à reflexão constante do fazer pedagógico no sentido de uma educação voltada para a formação de cidadãos com experiência escolar coerente e bem sucedida.

No que se refere à Função Social da Escola o texto expressa:

A escola deve propiciar ao aluno situações diversificadas de aprendizagens; aprender a respeitar e ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo. (p. 4)

b) “Características da Comunidade” – o texto apresenta as características do grupo de famílias que compõe a escola baseado em reuniões com a comunidade e pesquisas (feitas por meio de questionários) que servem também como diagnósticos e instrumentos para a organização do fazer pedagógico. Evidencia também a participação dos pais em reuniões, clube de mães e conselho escolar, expressando uma expectativa de trabalho coletivo e “que os alunos sejam os beneficiados na relação escola/família” (p. 6).

c) “Objetivos” – Os objetivos estão relacionados com os diferentes níveis e modalidades de atendimento (educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos) e expressam características e o que a escola deseja alcançar como trabalho pedagógico em cada um dos níveis e modalidades em suas especificidades. Destaco que tais objetivos se apresentam ligados a condições de uma formação voltada à construção da cidadania, valorizando a participação de cada um, não só recebendo influência do meio, mas influenciando-o também.

d) “Organização Administrativa da Escola” – Nesse título é possível identificar que o atendimento é de pré-escola até 7ª série; PEJA (Programa de Educação de Jovens e adultos; 1ª/2ª e 3ª etapas) e projeto de aceleração de

estudos (5^a/6^a e 7^a/8^a)⁸. O quadro docente está composto de aproximadamente 37 professores, sendo um com magistério; 23 com licenciatura plena; 12 com especialização e um com mestrado.

e) “Conselho Escolar” – O conselho escolar composto por “Presidente, Vice-presidente, Secretária e Tesoureira”. Aparece no texto com função, entre outras coisas, de assistência e formação do educando “por meio de uma aproximação entre pais, alunos e professores, promovendo a integração do poder público, comunidade escola e família”. (p. 13).

f) “Constituição Escolar” - Nela estão expressos no texto, no que se refere a alunos, professores, funcionários e equipe diretiva, os direitos; deveres e medidas adotadas pela escola quando a constituição não for cumprida.

Para que possamos compreender o que a comunidade escolar entende como direitos e deveres relatarei alguns deles.

Para os alunos são direitos:

Boa educação; aulas agradáveis; ter professor de Educação Física, Arte, Música, Filosofia; Língua Estrangeira, (Espanhol, Inglês e Francês); expressar-se nas aulas; ter boa merenda; ter bons professores: criativos, competentes e responsáveis com o seu trabalho, etc. (p. 15).

E são deveres:

Estudar; ser assíduo e pontual; saber a hora de conversar; não arranjar nem provocar brigas; participar dos conselhos de classe; cuidar da escola; salas, pátio, cartazes; ser solidário com os colegas e demais pessoas da escola; etc. (p. 16).

Para professores, funcionários e equipe diretiva o texto esclarece que os direitos e deveres estão explicitados em seus contratos de trabalho, o que deve ser de conhecimento de todos.

g) “Organização Pedagógica” – Nesse título o texto detalha a proposta pedagógica da escola. Dentro da proposta é possível identificar uma intenção de, junto com a comunidade escolar, abordar e enfrentar de forma reflexiva temas como evasão; integração entre escola e família; estudo e discussão permanente sobre as ações pedagógicas e sobre a educação como um todo; avaliação permanente; temas transversais.

⁸ O referido projeto foi implantado na gestão 2001/2004 para atender uma demanda dos alunos do PEJA no sentido de formação e requalificação profissional. Os alunos cumprem carga horária com disciplinas que trabalham de maneira integrada e participam de cursos profissionalizantes em parceria com entidades como CEFET, CAVG, 5^aCRE, etc.

A proposta assegura também a participação dos alunos em atividades extra-classe desenvolvidas pelas professoras de Educação Física, Arte e Língua Estrangeira; aulas de apoio e passeios culturais e artísticos.

h) “Metodologia – Ações Didáticas e Pedagógicas” – Com o cuidado de explicitar que as metas propostas no PPP não se efetivam de uma hora para outra, dependendo de recursos e tempo e disposição coletiva, o texto aponta para algumas estratégias importantes para que o PPP possa ser implementado. São elas:

Conteúdos coerentes com a realidade da escola dos alunos; gincanas de integração; avaliação do currículo, estudo e discussão de várias metas; formulação da constituição escolar, apreciação e cumprimento dela; utilização de técnicas de socialização nas aulas de Educação Física e Arte; reuniões de classes paralelas e entre as séries; realização de atividades festivas e culturais em conjunto com o clube de mães; reuniões gerais mensais com todos os segmentos da escola; continuidade de projetos extra-classe, etc. (p. 20).

Ainda sobre esse assunto, convém destacar que a escola aposta no aprofundamento de estudos da pedagogia crítico-social dos conteúdos como sendo uma pedagogia que, segundo o texto, “assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais” (p. 20).

i) “Projetos em Desenvolvimento na Escola” - Por dentro do PPP o texto apresenta ainda os projetos em desenvolvimento na escola, são eles, Sala de recursos; Biblioteca Interativa; Handebol/Futebol; Dança; Voleibol; Reprovação Zero; Clube de Línguas; Adote uma Escola; Núcleo de Educação Ambiental; Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências.

Analisando o contexto do discurso textual deste documento (PPP) é possível identificar espaços e estratégias que facilitam a participação dos envolvidos no cotidiano da escola (professores, alunos, funcionários e pais). Um compromisso intencional, que pelo que apresenta o contexto do texto político parece ter sido definido coletivamente, em processo permanente de discussão e reflexão.

Essa idéia ratifica os estudos de Veiga (2003, p. 277):

A legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações.

O referido projeto, tal como explicita Veiga (1995), é ao mesmo tempo político, no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, e também pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seu propósito, sua intencionalidade (unicidade teoria e prática, construção do currículo, qualidade do ensino).

Acredito que o resultado expresso no texto político favorece o entendimento de que a definição das ações educativas e estratégias para colocá-las em prática foi fruto de uma ampla discussão e rompeu com o isolamento dos diferentes segmentos dessa instituição. Os estudos de Veiga (2003) consideram que tais características evidenciam um PPP sob a perspectiva de uma inovação emancipatória. E essa perspectiva

...é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população (VEIGA, 2003, p. 279).

Essa idéia se confirmou nas observações que fiz das reuniões pedagógicas da escola estudada e que estarei relatando e discutindo mais adiante.

Ainda dentro das estratégias descritas no documento aparece uma diversidade de áreas contempladas por projeto extra-classe, o que sugere um grande envolvimento e disputa dos professores de diferentes áreas na construção do PPP, fato que abordarei no relato e discussão das observações e entrevistas.

5.2 O Plano de Estudos

O plano de estudos da escola “Movimento” demonstra a forma de sua organização curricular.

O regime escolar do diurno é seriado e trimestral. Os alunos de pré-escola e de 1ª a 4ª série possuem quatro horas de aula por dia. Os alunos de 5ª a 8ª série

também possuem regime seriado, mas participam uma vez por semana do Programa Integrado⁹.

O quadro de disciplinas das séries iniciais (nosso foco de interesse) está dividido da seguinte forma: a pré-escola e as 1^{as} e 2^{as} séries possuem Núcleo Geral (15h/a); Educação Física (2h/a); Educação Musical (1h/a); Ensino da Arte (2h/a). As 3^{as} séries possuem Núcleo Geral (13h/a); Educação Física (2h/a); Educação Musical (1h/a); Ensino da Arte (2h/a) e Língua Espanhola (2h/a). Por fim, as 4^{as} séries possuem Núcleo Geral (11h/a); Educação Física (2h/a); Educação Musical (1h/a); Ensino da Arte (2h/a) e Língua Espanhola (2h/a) e Filosofia (2h/a).

As horas/aula das disciplinas especializadas na pré-escola e nas séries iniciais são de 45 minutos.

Percebo na análise do plano de estudo que é um documento explicativo da organização curricular de todos os níveis e modalidades de atendimento da escola, bem como da distribuição de carga horária de cada disciplina. No texto, não há destaque especial para nenhuma disciplina, e o “Programa Integrado” reserva certa evidência para a explicação de seu funcionamento, já que ele é uma novidade em termos de metodologia de trabalho que está sendo aplicado de 5^a a 7^a série.

No quadro de disciplinas das séries iniciais há três disciplinas que normalmente não estamos acostumados a encontrar no currículo das séries iniciais (Música, Língua Espanhola, Filosofia), principalmente com professores especialistas e duas que estamos acostumados a identificar, e que no caso da rede municipal de Pelotas são ministradas por especialistas (Arte e Educação Física). Com base na leitura do contexto do texto, é possível perceber que o campo das séries iniciais vem, por intermédio da inserção de novas disciplinas, configurando-se em um campo de disputas, e, que não só a Educação Física, mas outras áreas do conhecimento vêm sendo evidenciadas e introduzidas.

Por outro lado, uma questão que me parece significativa na organização curricular das séries iniciais e, portanto, passível de questionamento é a seguinte: o fato de diferentes disciplinas e professores estarem sendo introduzidos nas séries iniciais, estaria levando sua organização curricular para um caminho de

⁹ O Programa Integrado é um programa que propõe uma inovação na organização curricular onde o trabalho é feito com projetos interdisciplinares, oportunizando momentos de integração entre diferentes profissionais e conteúdos.

disciplinarização? Estaria esse currículo ainda sendo tratado como currículo por atividade? Que status é dado a cada disciplina nessa nova organização?

Outra observação possível de se fazer é de que a escola parece ter aberto espaços de discussão dentro da comunidade escolar, e com isso, o currículo – muitas vezes tido como fixo, prescrito por leis e diretrizes despejadas por quem “está no poder” – mostra-se cambiante, modificado e apresentado com uma organização diferenciada, expressando que nessa construção política existiram disputas, relações de poder nesse espaço educacional.

Sacristán (1996, p. 36) evidencia essa idéia:

O currículo não é pois, como se costuma dizer, uma seleção natural, mas uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar, de toda a prática. [...] discutir o currículo significa discutir um conceito escorregadio, dado que ele se define, se redefine, se negocia em âmbitos muito diferentes de decisão e através de diferentes tipos de práticas sócio-políticas, econômicas, escolares, didáticas, de relação entre sujeitos, de produção de meios de difusão do conhecimento escolar, de controle das aprendizagens, etc, operando de forma singular em cada sistema educacional e em cada um dos níveis ou especialidades.

A escola, na efetivação dessas modificações, demonstra também ter força de convencimento de seu projeto junto à Mantenedora (SME), pois obteve êxito em sua proposta de ampliação de disciplinas e presença de especialistas nas séries iniciais.

Mesmo não sendo meu foco de estudo gostaria de destacar, dentro da organização curricular, o Programa Integrado, que em minha opinião configura-se como uma proposta de experiência interessante para se começar efetivamente a pensar o currículo de forma integrada. Parece-me o início de uma caminhada, que segundo o texto dos planos de estudo, está sendo implementada aos poucos, mas que pode fazer com que efetivamente todos (professores e alunos) possam experimentar o caminho do trabalho interdisciplinar, fugindo assim da fragmentação imposta por modelos disciplinares.

As observações e entrevistas evidenciarão as questões aqui levantadas. Ou seja, como se deu internamente essa mudança na organização curricular e a que propósitos elas estão servindo.

5.3 O Regimento Escolar

O regimento escolar é o documento que oficializa todo o funcionamento administrativo e pedagógico da escola.

Nesse documento as escolas vão construir mecanismos que darão suporte ao seu projeto político-pedagógico. Os dados de identificação da escola; os objetivos para cada nível de ensino; a organização curricular e pedagógica, bem como o ordenamento do sistema escolar, são, segundo os procedimentos adotados pelo Conselho Municipal de Educação de Pelotas, itens considerados obrigatórios na apresentação do regimento escolar.

A escola “Movimento” organiza seu regimento em cinco títulos, assim apresentados: o título I está constituído dos “Fins da educação e Filosofia da escola”; título II “Objetivos da Escola”; título III “Organização curricular”; título IV “Organização Pedagógica” e título V “Ordenação do Sistema Escolar”.

Farei uma sucinta análise para que possamos compreender melhor cada título apresentado pela escola e como a mesma se utiliza desse documento para oficializar sua política pedagógica e administrativa.

O título - “Fins da Educação” - apresenta a defesa da escola pública como um direito inquestionável de toda a população e a “Filosofia da Escola” vai ao encontro de uma visão de educação que, segundo o texto, deve:

Criar condições para que o sujeito se construa como cidadão, enquanto constrói o conhecimento, pois todos que desempenham funções, no espaço escolar devem favorecer o respeito à diversidade cultural, ao meio ambiente, à capacidade individual, a prática da solidariedade e a busca da justiça. (p. 4)

O texto apresenta ainda a defesa de um trabalho coletivo, feito com espírito cooperativo e pautado em valores como amizade, solidariedade, ética e cidadania e defende a participação democrática dos diferentes segmentos da escola na gestão. Essa idéia está expressa no texto da seguinte forma:

Discutir, com cada segmento, as causas da crise da escola pública, tanto em relação à qualidade do ensino como no rendimento e permanência do aluno na sala de aula, priorizando a busca de solução ao invés de procurar culpados dentre os membros da comunidade escolar. Deve-se ter em mente que pais e professores são responsáveis pela formação da criança e do adolescente (p. 5).

No título II - “Objetivos da escola” - é possível perceber que estão de acordo com uma visão de educação para a formação da cidadania, acreditando que a escola é também um espaço de conflitos.

Permitir que os conflitos e as diferenças se explicitem, pois dessa maneira, caminharemos para a construção de novas formas de ver, sentir, entender, organizar e representar o mundo, respeitando as diferentes visões dos indivíduos. (p. 6).

Na seqüência do texto aparecem diversos objetivos da escola no que se refere à Educação Infantil, a Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. Percebo que tais objetivos são coerentes com “Fins” e “Filosofia da Escola”. Vão desde a problematização dos diferentes atores e da organização escolar no sentido de construir um compromisso com a transformação da escola, até a busca por:

...formação integral e integrada do nosso aluno, baseada na conquista diária do sentido da cidadania, como um direito que balizará todas as ações desse ambiente, com atitudes permanentes e presentes em todos os segmentos que compõem a comunidade escolar; (p. 5).

E mais:

Formar cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade; (p. 6).

Tais finalidades demonstram que a escola, por meio do discurso textual busca, de forma autônoma, assumir responsabilidades no que se refere à educação que acredita. Nóvoa (1992, p. 26) afirma que a autonomia é importante para: “a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio”.

O título III - “Organização Curricular” - é bastante amplo e discorre sobre o “Plano de estudos”; “Programas de Trabalho dos Professores”; “Metodologia de Ensino” “Regime de Matrícula”; “Avaliação da Aprendizagem” e “Classificação dos Alunos”.

Destacarei a seguir, alguns itens do título III, que julgo significativos.

a) “Programas de Trabalho dos Professores” - percebe-se no texto a garantia de uma carga horária mínima de duas horas semanais para reunião; o direito do grupo participar de cursos de aperfeiçoamento e a garantia de carga

horária para professores com cursos específicos atuarem nos laboratórios de Ciências e de Informática, na Biblioteca e na Sala de Recursos.

Esses instrumentos, sendo oficializados no regimento escolar, demonstram a valorização de espaços de formação continuada como um direito dos professores e a importância dada a espaços dentro da escola para que a educação seja pensada de forma coletiva por toda comunidade escolar, rompendo assim, com a possível fragmentação do trabalho pedagógico em sua rotina.

b) “Metodologia de Ensino” - nesse item estão listados diversos artifícios que expressam como a escola vai encaminhar seu fazer pedagógico. Nesse título destaque, segundo o texto:

Estimular a pesquisa, o raciocínio lógico, a reflexão, a criatividade e a autonomia do aluno; pois o fazer pedagógico deve estimular a busca e construção do conhecimento, pois dessa forma estará conquistando sua autonomia, sem esperar que façam ou decidam por ele, mas indo em busca das soluções para os problemas . (p. 9).

Outros itens da “Metodologia de Ensino” são interessantes e evidenciam um compromisso com a integração das disciplinas e dos diferentes segmentos da escola; a participação da comunidade; a democracia na gestão e a preocupação com a permanência dos alunos na escola. A esse respeito diz o texto:

Reuniões de classes paralelas e entre séries para viabilizar o estudo de metodologia interdisciplinar, estudando as várias linhas de ação para que haja reflexão-ação embasada na teoria (práxis); [...] Proporcionar integração entre escola, família e comunidade através de encontros, reuniões e festividades; [...] Resgatar as crianças evadidas, incentivando a sua permanência na escola; [...] Grupos de estudos, reuniões e oficinas pedagógicas para os professores e funcionários a fim de garantir a participação cada vez mais efetiva de todos os segmentos nas decisões que definem os objetivos da escola. (p. 10).

O texto traz ainda a garantia para os alunos de projetos extra-classe, passeios culturais e artísticos e aulas de apoio para alunos com dificuldade de aprendizagem.

c) “Regime de Matrícula” – segundo o texto, o regime de matrícula regula o número máximo de alunos por turma. Define 25 alunos na pré-escola e 28 alunos no ensino fundamental. Pela experiência que tenho como docente, penso que esse item busca assegurar que a escola tenha dentro de sua capacidade estrutural de espaço, um número de alunos que não comprometa a qualidade do trabalho.

d) “Avaliação da Aprendizagem” - o discurso textual explica os procedimentos da escola em termos de avaliação bem como a expressão dos

resultados e como será feita a recuperação. A escola adota o parecer como expressão dos resultados da avaliação e oferece estudos de recuperação em turno inverso desde o início das aulas. Indica ainda um atendimento especial, na sala de recursos, em turno inverso para alunos com necessidades especiais e com uma permanência de mais de 2 anos na mesma série.

e) “Classificação de Alunos” - no que se refere à “Classificação de Alunos” a escola adota, nas séries iniciais, a progressão continuada; e na Educação de Jovens e Adultos, a aceleração de estudos, visando, para esses alunos, “associar educação fundamental e formação profissional e oferecer no turno da noite curso direcionado a todos os alunos que não tiveram oportunidade de estudar no tempo previsto”. (p. 16).

No título IV - “Organização Pedagógica” - aparece a constituição e as funções da equipe diretiva (Direção, Coordenação pedagógica e Orientação Educacional); do Conselho Escolar; do Colegiado de Avaliação; Núcleo de Recursos Didático-Pedagógicos e Serviço de Apoio Administrativo e Pedagógico.

Como novidade de gestão, dois itens merecem destaque. O primeiro é o do “Conselho Escolar” que, segundo o texto, tem como função:

interagir junto à escola como instrumento de transformação, promovendo o bem-estar da comunidade do ponto de vista educativo, cultural e social; promover a aproximação dos membros da comunidade pelas atividades escolares; contribuir para a solução de problemas inerentes à vida escolar, preservando uma convivência harmônica entre pais ou responsáveis legais, professores, alunos e funcionários da escola; cooperar na conservação dos equipamentos e prédios da unidade escolar; administrar de acordo com as normas legais que regem a atuação do conselho escolar, os recursos provenientes de subvenções, convênios, doações e arrecadações da entidade; incentivar a criação do grêmio estudantil e trabalhar cooperativamente com o mesmo (p. 20-21).

O segundo ponto de destaque é o “Colegiado de Avaliação”, que são as reuniões do conselho de classe realizado ao final dos trimestres, discutindo todo o trabalho de avaliação efetivado. Participam desses momentos:

...professores da turma; representante e vice-representante dos alunos representantes dos pais (que não sejam, preferencialmente, os pais dos representantes); representantes dos funcionários; diretora; coordenadora pedagógica; orientadora educacional; pessoa(s) convidada(s) pelo colegiado quando esse julgar necessário. (p. 21-22).

Faço referência a esses dois pontos por acreditar que os mesmos sejam relevantes no sentido de dar consistência ao discurso apresentado de forma

coerente em todos os documentos da escola. Ou seja, um discurso que corrobora a idéia da escola como um espaço público e um lugar de reflexão crítica coletiva em que se criam espaços para que vários agentes sejam incluídos no fazer político-pedagógico da escola, delineando, assim, sua própria identidade.

Nesse sentido, Marques (1990 apud VEIGA, 1998, p. 18) afirma:

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Ao mesmo tempo, esse discurso desmistifica a visão de gestão sob um poder centralizado em que as relações se dão de cima para baixo. Segundo Veiga (1998, p. 15):

...a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Outro item do título IV que merece referência é o “Núcleo de Recursos Didático-Pedagógicos”. Ele é composto da Biblioteca Escolar, o Laboratório de Vivências, o Laboratório de Ciências, o Laboratório de Informática e a Sala de Recursos. Desses espaços, um reforça o discurso textual de forte participação da comunidade, é o Laboratório de Vivências que, conforme o texto, “prioriza a integração de todos os grupos que fazem parte da comunidade escolar” e “é oferecido pelo Clube de Mães e/ou por pessoas da comunidade e realiza-se em turno inverso, e é, também, optativo aos alunos”. (p.22).

No Título V, último do regimento, aparece o “Ordenamento do Sistema Escolar”, que explica primeiramente como foi o processo de elaboração do PPP da escola. Segundo o texto esse processo iniciou em 1997 e está em vigor desde 1998, passando por processo de renovação a cada ano. A esse respeito diz o texto:

O processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico de nossa escola é realizado em reuniões com a participação de professores, funcionários, conselho escolar e com a utilização dos resultados das avaliações parciais dos dois primeiros trimestres nos Conselhos de Pais e no Repensando Nossa Escola e 1 (uma) avaliação global que se dá através de instrumento de pesquisa no momento da Rematrícula. Após o término de cada etapa é levado para aprovação em assembléia geral da comunidade escolar, sendo que depois de aprovado é posto em execução. (p. 25).

Os argumentos e datas, que demonstram que o PPP da escola está em vigor desde 1998, evidenciam o fato de que a referida escola já possuía uma caminhada própria, uma intenção político-pedagógica de construir e implementar sua proposta curricular, visto que a grande maioria das escolas da rede municipal de Pelotas só começaram esse processo em 2001.

O regimento faz referência ainda ao “Calendário Escolar”, que de acordo com o texto, é elaborado e discutido na comunidade escolar para ser, posteriormente, entregue à SME. Isso demonstra que a escola toma para si a responsabilidade de organizar seu cotidiano pedagógico e administrativo, rompendo com uma visão de que tais definições ocorrem das Secretarias Municipais de Educação para as escolas.

Para finalizar, aparecem as “Normas de Convivência e Avaliação da Escola”, que prevêm uma convivência que persiga o enriquecimento das atividades e relações pedagógicas e que trate a escola como:

...um lugar onde todos podem pesquisar, pensar, sentir, agir, cultivar, avaliar sobre o que fizeram e recomeçar novamente, discutindo, debatendo, superando dificuldades. Que se façam cumprir todas as regras estabelecidas nesse Regimento, mas que sejam cumpridas com “rigorosidade amorosa”, parafraseando Paulo Freire. (p. 26).

Assim termina o texto do regimento da escola pesquisada. Passarei agora a descrever o que os documentos trazem sobre a Educação Física.

5.4 A presença da Educação Física nos documentos da escola “Movimento”

Destacarei aqui o que os documentos revelam sobre a Educação Física enquanto componente curricular, buscando descrever e analisar tudo que estiver relacionado à sua presença.

Iniciando pelo PPP, na página 15, aparece a primeira abordagem direta da Educação Física. Entre os direitos dos alunos, está escrito no item 4: “Ter professor de educação física, educação artística, música, filosofia, língua estrangeira (espanhol, inglês e francês)”. Acredito que este item esteja redigido no PPP no sentido de dar legitimidade e poder à forma de organização curricular que a escola

adota, pois foram introduzidas no plano de estudos, novas disciplinas e professores especialistas, atuando nas séries iniciais, fato não usual em outros estabelecimentos de ensino.

Na página 20 a Educação Física aparece nas propostas pedagógicas da escola no item 15: “Participar das atividades extra-classe desenvolvidas pelas professoras de educação física, educação artística e línguas estrangeiras”. Esse item revela que a área de Educação Física, na construção dos documentos, conquistou espaços extra-classe e, na página 21 e 22 aparecem os projetos de Educação Física em desenvolvimento na escola: “Handebol/Futebol”; “Dança” e “Voleibol”. Os projetos possuem professoras diferentes e no texto do PPP, mesmo os projetos de outras áreas, não possuem maior detalhamento como carga horária, concepção pedagógica, população atendida, objetivos, etc.

Quando o PPP se refere à “Metodologia – Ações Didáticas e Pedagógicas”, traz dois itens que se destinam à Educação Física: “Incentivo às brincadeiras populares, debates na sala de aula e manifestações populares” e “Utilização de técnicas de socialização nas aulas de educação física e educação artística”. (p. 20).

Esses itens revelam, no contexto do texto, ações que se espera da Educação Física no âmbito escolar. Ainda sobre a metodologia de trabalho, outro ponto que julgo pertinente destacar é a forma coletiva com que a escola encaminha as festividades e gincanas, parecendo que não é delegada à Educação Física essa função. Diz o texto: “Realização atividades festivas e culturais em conjunto com o clube de mães”; “Promoção da gincana da integração na semana de aniversário da escola”. (p. 20-21).

Outros itens que não aparecem no texto, diretamente relacionados à Educação Física, mas que acredito que sejam importantes de relacionar com ela são:

Trabalhar valores como amizade, solidariedade, através dos diferentes conteúdos”; Questionar a agressividade, tentando extingui-la, através de atividades e diferentes conteúdos; Integrar os alunos com os professores e entre eles, para que reflitam e valorizem a produção artística e cultural. (p. 20).

Sendo a Educação Física uma disciplina que proporciona um espaço de maior contato corporal e socialização entre os alunos e que trabalha com os diferentes temas da cultura corporal, tem possibilidade de trabalhar com todos os

itens acima relacionados, não só em seu momento específico com os alunos, mas também, em momentos de integração curricular.

No plano de estudos, normalmente encontramos o planejamento anual de cada disciplina, com especificação de conteúdos, metodologia, avaliação, etc. No caso da escola em análise não encontrei essa sistemática e, no primeiro dia de observação, comentei o fato com a coordenadora da escola. A mesma explicou-me que a escola tem como procedimento que cada disciplina faça o seu planejamento e que depois, em reuniões coletivas, apresente para todo grupo, para que possam discutir os pré-requisitos de cada turma; a possibilidade de ações de integração disciplinar; a pertinência dos conteúdos para cada série e para que o todo da escola reconheça o que vem sendo trabalhado em termos de conteúdos disciplinares.

Participei de grande parte dessas reuniões e, no relatório de observações, apresentarei como se deu esse processo, analisarei o planejamento de Educação Física, bem como farei a discussão sobre contexto do texto do planejamento e o contexto da prática da professora de Educação Física das séries iniciais.

No regimento escolar o título II - “Objetivos” -, traz diversos itens e apresenta os objetivos para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Passo a destacar os que mais se aproximam de saberes com possível relação com a Educação Física.

Na Educação infantil é um objetivo da escola:

Possibilitar a flexibilização, a construção coletiva e a organização dos ambientes, permitindo novas experiências, atividades individuais ou em grupos, liberdade de movimentos, desenvolvimento da autonomia e acesso a situações de aprendizagens através do jogo e da brincadeira; [...] Desenvolver habilidades motoras, explorando elementos naturais em espaços livres. (p. 6).

No Ensino Fundamental:

Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; [...] Utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em eventos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (p. 8).

Tais objetivos revelam que no contexto do texto existe uma intenção de integração de saberes e que a Educação Física está contemplada tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. O que pode indicar a inserção da professora de Educação Física na discussão e construção desse documento.

A presença do jogo e da brincadeira nos objetivos da Educação Infantil sugere uma valorização desta combinação como parte integrante da atividade educativa. Um brincar que, no contexto do texto parece vir acompanhado de uma concepção na qual essa ação signifique não apenas um simples entretenimento, mas uma atividade que pode possibilitar a aprendizagem de várias habilidades..

Aparece também nos objetivos do Ensino Fundamental a intenção de trabalhar com a linguagem corporal o que, embora não seja uma especificidade da Educação Física, pode configurar-se como a valorização de um espaço no qual os alunos utilizem à linguagem corporal, o movimento, entrando em contato com diferentes manifestações da cultura corporal.

Na “Metodologia do Ensino” saberes ligados à Educação Física aparecem em citações como, “incentivo às brincadeiras populares”; “utilização de técnicas de socialização”; “atividades extra-classe”. (p. 10).

Assim termino a análise da presença da Educação Física no regimento escolar. Passo a seguir para o planejamento da Educação Física, intitulado pela professora “Proposta de trabalho para Séries Iniciais”.

Tal proposta, com data de fevereiro de 2006, é apresentada pela professora em forma de texto contendo os seguintes títulos: “Ensinar a Alegria”; “Pressupostos”; “Linguagem e Movimento” e “O corpo da fala e a fala do corpo”.

Em cada título a professora expressa, por intermédio do texto, sua visão de docência, de educação, de infância, de corpo e dos pressupostos que acredita serem importantes para a disciplina de Educação Física nas séries Iniciais. Descreverei aqui alguns desses pontos.

A professora começa seu planejamento falando do prazer de ser professora: “quero falar da alegria de ser professor, pois o sofrimento de ser professor é semelhante ao sofrimento das dores do parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz a um filho”. (p. 1).

Em seguida, no segundo título, a professora discorre sobre alguns pressupostos de atuação. Considera que é muito importante ter clareza de qual é o

significado da Educação Física na escola e, pautada nisso, trabalhar no sentido de valorizá-la como disciplina.

E dentro desse contexto evidenciar:

...o que queremos o que pretendemos e que objetivos temos para com o grupo de crianças que estão postos à nossa responsabilidade, com a consciência de que nossas atitudes poderão influir no desenvolvimento destas, bem como em seu comportamento e atitudes perante a sociedade, e é justamente isso que direciona e dá sentido ao nosso trabalho. (p.1).

Considera que nos anos iniciais de escolarização a educação pelo movimento é uma “peça mestra do edifício pedagógico” (p. 1); que as experiências corporais precisam ser as mais variadas para que a criança possa situar-se e dominar situações difíceis. A professora acredita que “cada progresso no aprendizado é pré-requisito para a aquisição de novas noções, e aprender significa para a criança autocapacitação, pensar e agir por si mesma”. (p. 1). Tais afirmações me levam a pensar que a educação pelo movimento na alfabetização aparece, no contexto do texto, como um pressuposto importante da prática da professora. Ela diz ainda: “a criança aprende com o seu corpo e aprende melhor brincando”. (p. 2).

Outro ponto importante a sublinhar é o fato da professora, no contexto do texto, valorizar as experiências trazidas pelo aluno, bem como acreditar em uma constante reformulação da metodologia e dos seus princípios de trabalho. Pelas palavras da professora:

O aluno possui uma experiência que não poderá ser ignorada pela escola, experiências de situações de vida, de relações pessoais e ainda múltiplos conhecimentos que constituem um fato relevante na definição do processo de ensino. (p. 2).

E mais:

...mais do que qualquer outra disciplina a Educação Física trata o indivíduo na sua totalidade e por isso precisa ser constantemente investigada e reformulada, na sua metodologia e nos seus princípios. (p. 2).

No terceiro título, “Linguagem e Movimento”, a professora evidencia a importância da linguagem e vivência corporal. Ela acredita que a comunicação corporal diz muito a respeito do ser humano. “Em um simples movimento sabemos diferenciar se uma pessoa nos aceita ou rejeita, se mente ou finge, se é sincera ou falsa.” (p. 3). E que o corpo humano é “um campo de batalha para todas as formas possíveis de falas, mas ele deve ser preservado num espaço irredutível, que é o espaço de sua linguagem”. (p. 3)

A professora deixa evidente em seu planejamento que o movimento deve servir nas aulas como um meio de interação, de lazer e de bem estar e que:

Independente dos modismos, das esculturas corporais ou das manipulações químicas, o corpo deve ser livre para expressar seu movimento, sem que o indivíduo tenha que se escravizar ao corpo social. O gesto extremo do corpo é o exercício dinâmico de sua liberdade. (p. 3).

E, a professora termina seu planejamento afirmando que: “quando o corpo não fala, o mundo se cala”. (p. 3).

Na seqüência dos capítulos, na análise dos dados advindos das entrevistas e observações, estarei retomarei as questões trazidas pela professora no planejamento. Esse primeiro momento serve apenas para que possamos elucidar um pouco a produção textual dos documentos da escola.

5.5 Algumas reflexões sobre a análise documental

Quero aqui de maneira breve refletir e resumir um pouco a análise dos documentos.

Apoiando-me em Bowe & Ball (apud OLIVEIRA; DESTRO, 2003), acredito que os documentos retratam o contexto de construção do texto político enquanto texto oficial, demonstrando, pela riqueza de detalhes aqui apresentados, não só no regimento, mas em todos os documentos, que o espaço de construção dos mesmos deu, no discurso textual, uma identidade à escola. Expressando as lutas, conflitos, relações de poder e o resultado da visão de educação da maioria no campo de construção dos documentos.

Ao mesmo tempo, tal leitura me fez pensar que é possível superar, no campo de construção do texto político, a idéia de currículo prescrito, em que um órgão central pensa e a escola executa. Essa idéia parece superada no contexto do texto, já que em diversos momentos os documentos expressam diferentes maneiras de pensar a organização e gestão curricular. Ou seja, é possível dizer que os agentes dessa instituição escolar fazem um movimento de construção e não de adaptação da política curricular oficial vigente. Embora existam traços de políticas oficiais, como as orientações da LDB e outros pareceres e diretrizes, a escola no

contexto do texto transforma essa política e, em alguns momentos, me arrisco a dizer que até subverte a mesma.

Bons exemplos disso estão retratados no discurso textual no Programa Integrado; na inserção de novas disciplinas no currículo; nos espaços extra-classe; na avaliação da aprendizagem; na progressão continuada nas séries iniciais e na participação da comunidade nos espaços de discussão e de decisão da escola.

Para mim essa análise dos documentos tornou-se um mapa ilustrativo em relação à política curricular da escola no contexto do texto e serve como um importante parâmetro para analisar, por meio das observações e entrevistas, o contexto da prática, no qual se dão as ações daqueles que implementam tais políticas, no caso da minha pesquisa a professora de Educação Física nas séries iniciais, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola.

Sendo assim, no próximo capítulo darei continuidade à análise dos dados no que tange às entrevistas e observações, descrevendo-os e interpretando-os no sentido de responder às questões levantadas por essa pesquisa.

6 DISCUTINDO AS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES

O que se expõe no presente capítulo é a análise oriunda das entrevistas e observações. Como estratégia de apresentação das seções – em que darei seqüência à discussão dos dados – utilizarei como base as minhas questões de pesquisa, no sentido de respondê-las e relacioná-las com os achados significativos. Faço tal opção por sempre ter me guiado pelas questões de pesquisa, desde a estruturação do trabalho; formulação dos objetivos e; construção do roteiro de entrevistas com os sujeitos deste estudo.

Essa pesquisa, não tem o papel de fazer generalizações. Pretendo adotar um tom descritivo e interpretativo na apresentação dos resultados, mas ao mesmo tempo, tenho consciência de que a neutralidade é impossível de ser alcançada.

6.1 Entendendo os caminhos do processo de construção dos documentos da escola e a participação da professora de Educação Física

Para iniciar essa seção apresentarei novamente minha primeira questão de pesquisa, que é: identificar o grau de inserção da professora de Educação Física das séries iniciais na construção do PPP, regimento e plano de estudos.

Apenas para lembrar os caminhos da pesquisa, para tentar responder essa e outras questões, fiz análise documental; observações das reuniões pedagógicas; observação das aulas da professora de Educação Física; e entrevista semi-estruturada com a professora de Educação Física, a Coordenadora Pedagógica e a Diretora da escola por mim intitulada, para fins da pesquisa como escola “Movimento”.

Quando tratei dos critérios de seleção da escola, já havia demonstrado a intenção de pesquisar uma instituição que tivesse iniciado a discussão sobre PPP, regimento e plano de estudos antes de 2001, ano em que a grande maioria das escolas começou esse processo. E, para responder minha primeira questão de

pesquisa busquei conhecer – por meio da fala das entrevistadas e da análise documental – um pouco do histórico desse processo de construção dos documentos, o que veremos a seguir.

6.1.2 O processo de construção do projeto político-pedagógico (PPP) da escola segundo a vivência das entrevistadas

Por meio da análise documental se percebe que o processo de construção do PPP, é o primeiro que aparece, ao contrário do processo de discussão dos planos de estudo e regimento. Segundo o documento textual, esse processo iniciou em 1997, fruto da iniciativa de um grupo de professoras e equipe diretiva da época, que vinham sentindo a necessidade de pensar coletivamente os rumos político-pedagógicos da escola. Esse espaço de reflexão coletiva não tinha dia da semana fixo como tem hoje, nem horário reservado para tais discussões; mesmo assim, as reuniões ocorriam até mesmo aos sábados. Sobre esse processo, a Coordenadora Pedagógica “Estrela” relata:

...esse trabalho do PPP já acontece desde 1997. Nesse tempo o nosso grupo ainda era pequeno. Nós tínhamos aqui da pré-escola até a 5ª série. Não tínhamos um dia fixo como se tem hoje, mas a gente começou a pensar um projeto de escola a partir desses encontros, que nós fazíamos inclusive nos sábados. A diretora da época sempre foi uma pessoa bem firme, com uma visão política de educação bem firme também, então isso ela passou pra gente, ela gostava muito de ler, então ela trazia alguns subsídios pra gente ler, algumas temáticas pra gente tá discutindo e nisso a gente começou a pensar um projeto de escola, que escola a gente queria e a partir de então a gente começou a ter algumas inquietações.

Essa visão também é relatada pela professora “Sol”:

Em 98, bem na época que eu entrei na escola, que era bem menor do que é hoje, já mudou bastante os professores, as características da escola e tudo mais, a gente foi estudando revendo algumas coisas, modificando, e até hoje se modifica o que se acha necessário, se constrói e, o que a gente acha que não deve mudar, fica a mesma coisa.

Outra declaração que nos permite entender melhor os motivos da preocupação da comunidade escolar em repensar sua prática e construir algumas diretrizes é a da diretora “Lua”:

A escola havia passado por uma crise muito forte, uma crise de identidade mesmo, com inúmeros problemas nas relações entre as pessoas que trabalhavam na escola, entre a comunidade, a comunidade tanto escolar como a que circundava a escola. Os problemas eram muito sérios, em 1997, depois de quase 10 anos de trabalho pra inserção da escola de novo nessa comunidade, para ela não ser vista como algo à parte, já muito tinha sido feito de 89 até 96, de chamar a responsabilidade a quem tinha. Então o poder público contribuindo com algumas obras que a comunidade precisava, professores tendo uma dedicação maior no seu trabalho, alunos cuidando da escola, os pais participando, sendo chamados, não só para ouvir queixas dos seus filhos, mas para participar de algumas decisões da escola e era um momento em que se discutia muito essa chegada desse novo documento que era o Projeto Político-pedagógico. É uma discussão que vinha muito da academia, pelas pessoas que estavam estudando, e surgiu na escola grupos de estudos, foi quando nós começamos a montar essa idéia de que a escola tinha que se constituir em cima de um projeto, que fosse único, não inflexível, mas que todo mundo lutasse pra esse projeto, que as individualidades dessem um pouco lugar ao coletivo, porque era um momento em que a escola estava precisando muito disso.

Nas entrevistas fica evidente também que os envolvidos nesse processo não se esgotaram nos professores. Aos poucos, funcionários, pais e alunos se integraram nesses espaços de discussões.

O clube de Mães, muito ativo e formador de opinião parece ter contribuído muito ao longo desses anos. Segundo a Coordenadora “Estrela”:

Eu cheguei aqui em 94 e a escola já vinha num ritmo bem acelerado de participação da comunidade com o clube de mães, que na gestão da diretora [“Lua”] em 90, já tinha também, mas aí deram uma revigorada nesse clube de mães e a partir de 97, quando a gente começa a construir o PPP esse clube de mães também aparece, a fala dessas famílias começa a aparecer, até porque essas pessoas tinham seus filhos dentro da escola e nós tivemos como presidente do clube uma pessoa muito vibrante.

E a diretora “Lua” também destaca:

...nós tínhamos na época já o clube de mães, que era muito forte na escola, muito ativo, muito participante, com pessoas que eram assim, formadoras de opinião na comunidade, mães muito participativas e que foram participando de forma muito positiva desse primeiro momento, eu acho que isso qualificou muito nosso projeto, ele tinha, sei lá, umas cinco páginas, era tímido, mas dizia tudo que a gente pensava pra escola.

No texto do PPP, essa preocupação da participação de todos os segmentos nessa discussão, também corrobora a fala das entrevistadas:

Este projeto visa consolidar a democracia na escola, e lançar, sempre, a discussão de como a escola se insere em nossa sociedade, dentro de um processo de transformação. Aponta caminhos que possibilitem a própria comunidade escolar se auto-identificar nas formas de pensar, de ser, de se

relacionar entre si e com o poder [...] Dessa forma, os professores, funcionários, pais e alunos poderão assumir seu papel de sujeitos nas decisões, enfrentando os conflitos que as relações do dia-a-dia da escola nos impõem. (p.3)

Veiga (2003) indica que o tema PPP tem sido objeto de muitos estudos tanto para professores como para pesquisadores e instituições educacionais, e que sua construção se torna um processo democrático à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participam dela, tornando esse processo um compromisso de todos e não só de uma equipe diretiva. Marques (1990) corrobora essa idéia, destacando que a participação assegura a transparência e fortalece as pressões para que sejam elas legítimas.

Além de perceber a participação dos diferentes segmentos da escola nas falas das entrevistadas e no texto do PPP, percebi também a coerência das mesmas, que mesmo respondendo em diferentes momentos, demonstraram por meio de sua fala que esse processo foi algo prazeroso e realmente um processo vivenciado por elas.

6.1.2 O Regimento escolar: oficializando os sonhos

O regimento escolar, como eu já havia evidenciado no capítulo 5, é o documento que oficializa o funcionamento administrativo e pedagógico da escola.

No caso da escola “Movimento” a Diretora “Lua” relata:

...quando nós fizemos o PPP, nós tínhamos o regimento outorgado, todas as escolas tinham. Por um lapso, por ignorar o quanto o regimento era importante, porque com o estudo do PPP, nós começamos a nos dar conta que no PPP, nós tínhamos os nossos sonhos para aquele ano, mas pra que nossos sonhos se realizassem nós precisávamos ter conhecimento da lei, a lei precisava ser consultada, nós precisávamos ter isso regimentado, pra poder que o sonho passasse a ser realidade.

É possível perceber, pela fala das entrevistadas e pela análise documental, que os caminhos da construção dos documentos tiveram etapas que primeiro foram vivenciadas, e por meio dessa vivência, dessa experimentação, foram requerendo novos passos, e a construção do regimento escolar parece ter sido o processo que deu asas aos sonhos e também foi instrumento de resistência para implantação de diferentes práticas e projetos.

Faço essa afirmação baseada em várias constatações feitas nas entrevistas e na análise documental. A Coordenadora “Estrela” sobre os passos desse processo, destaca:

Já o regimento, foi uma coisa que a gente sempre quis ter e isso a gente discutia lá em 97, só que a gente não se sentia muito madura nessa discussão. O PPP a gente conseguiu montar, mas o regimento a gente dizia assim “vamos montar o regimento”, e protelava, protelava... até que com a gestão da Frente Popular aquele anseio se configurou e então nós já tínhamos os dias para as discussões, para as reuniões pedagógicas, então começamos a pensar esse regimento, como seria, o que realmente tinha dentro da nossa escola e daqui por diante, como é que a gente ia pensar a escola a partir de então.

A fala da Diretora “Lua” traz muitos exemplos sobre as estratégias que a escola usou para implantar diferentes projetos.

...não adiantava eu realizar o projeto X no ano de 99, isso não estava regimentado, no ano de 2000, sei lá eu, to dizendo aleatoriamente, no ano de 2000, tu estás lá na SME e tu achas que o meu projeto não é mais importante, saca fora, entendestes. No momento que nós nos demos conta que se a gente tivesse isso regimentado, bueno, aí a situação já é outra, já passou pelas instâncias, já foi autorizado, então agora, me dá meu projeto que ele é meu.

E a Coordenadora destaca:

...o PI [programa integrado que propõe o trabalho com projetos interdisciplinares], que hoje é uma disciplina de 5ª a 8ª série, feita de forma interdisciplinar, foi uma das coisas que foi pensada lá, toda a organização da escola, com o número de alunos, de salas, tudo isso foi pensado, a gente colocou ali naquele momento, começamos a delinear, ver como estava organizada nossa escola e o que realmente se tinha e o que se pretendia a partir de então.

Outras questões importantes que percebi na fala das entrevistadas e na análise documental foram: a luta (liderada pelos pais) pela terminalidade do ensino fundamental, que a escola oferecia apenas até a 5ª série; a implantação da EJA (também anseio da comunidade); a oficialização de projetos; e a inserção de novas disciplinas no currículo.

Todas essas questões tomaram força legal nas discussões do regimento escolar e acabaram sendo oficializadas por intermédio dele, o que com certeza legitimou muitas ações e rompeu com a idéia de que a estrutura de uma escola em termos legais já venha pronta, é fruto de políticas exercidas de cima para baixo, ou

seja, a Mantenedora, como representante da política oficial, define e as escolas seguem.

Com o conhecimento das leis e a vontade de criar políticas próprias, vinculadas às necessidades específicas daquela comunidade, a escola “Movimento” tomou para si a responsabilidade e ousou na forma de pensar o regimento. Fez desse instrumento um dispositivo legal para colocar em prática sua visão de educação.

A diretora da escola evidencia que, por exemplo, a LDB é uma Lei que deixa brechas para que a escola exerça sua autonomia. Ela diz:

...quando a gente começa a estudar, a aproximar um pouco mais essa questão legal, começa a ver que a legislação é muito ampla, e que ao contrário dela tirar a autonomia, ela te abre uma série de caminhos pra que tu sigas. O que pode acontecer é tu ter medo dessa autonomia. Então tu faz valer a lei para te proteger e não saber. Ela pode ser usada por um lado e pode ser usada por outro.

E dá exemplos disso:

...a LDB ela me dá algumas brechas tem um artigo ali que me diz, eu tenho que ter uma disciplina básica, bueno, isso aí é limitador? É, mas ela não me diz que eu não possa ter outras, isso vai da minha ousadia, eu posso até dizer, bom eu vou ter Matemática, Ciências, História Geografia, Educação Física, Arte, Ensino Religioso, e parece que a LDB diz que eu tenho que dar essas disciplinas, diz, mas ela não diz que eu não tenha que dar outras, se eu quiser colocar ali outras disciplinas que eu acho que são importantes, que a comunidade acha que isso vai fazer a diferença, bueno, então eu vou usar, se não for aprovado, bueno, aí é outro senão, outra briga, outra luta.

Portanto, baseada nessas falas e nos documentos da escola “Movimento”, é possível afirmar que esse processo de estudar e criar o regimento próprio foi uma discussão que passou a ser encarada como uma espécie de “estratégias para”. Para sentirem-se, enquanto comunidade escolar, respaldados para colocar em prática diversas ações, ações que estão totalmente voltadas para a visão de educação que aquela comunidade em particular possui.

E isso não pode ser considerado algo fácil e simples de se fazer. Conseguir com êxito que todas as intenções da escola sejam aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação é um caminho que depende muito da articulação e sustentação político-pedagógica que suas lideranças irão fazer junto à Mantenedora.

Digo isso baseada na experiência que tive na Supervisão Pedagógica da SME e como membro do Conselho Municipal de Educação.

Antes de ir para o Conselho Municipal de Educação, organismo que aprova ou não esse regimento, ele passa pela análise da SME. E principalmente quando os propósitos da escola alteram o quadro de pessoal, número de alunos por sala, ou sugerem a inserção de novos espaços, projetos e disciplinas, abre-se um processo de negociação e análise de viabilidade do mesmo.

Às vezes uma escola quer, por exemplo, inserir Filosofia no Currículo e a Mantenedora não tem um concurso para esse cargo em vigência, então é muito difícil que isso se efetue de um ano para o outro. O que não significa que, se essa for a vontade de outras escolas também, a Mantenedora não providencie um concurso em longo prazo e essa reivindicação seja adiada e não esquecida completamente. São processos de negociação, de luta e de disputa que durante esse processo de construção dos documentos, na gestão 2001/2004, muitas escolas tomaram para si, pleiteando junto ao poder público as condições para alcançar seus objetivos.

6.1.3 A construção do plano de estudos: um espaço inacabado e de disputas

Na análise dos documentos, o texto do plano de estudos me pareceu explicativo e sucinto, demonstrando a forma de organização do currículo, com o regime escolar e as devidas cargas horárias das disciplinas e sua distribuição semanal.

Percebi que principalmente nas séries iniciais, ao longo desse processo de construção dos documentos, foram introduzidos diferentes componentes curriculares, quebrando um pouco aquela tradicional hierarquia, na qual a maior carga horária é para Português e Matemática.

Por exemplo, a 4ª série possui, como distribuição de carga horária, um Núcleo Geral (Matemática, Português, Ciências, Religião e Estudos Sociais) com 11h/a, ministrado pela professora titular; e, os componentes curriculares ministrados pelos ditos professores especialistas (Educação Física, Educação Musical, Ensino da Arte, Língua Espanhola e Filosofia) possuem 9h/a. Uma carga horária que parece

estar distribuída de forma mais igualitária, sem um maior tempo para determinados componentes curriculares.

A equipe pedagógica da escola expressa, em suas falas, orgulho dessa mudança. Considera um avanço a introdução de diferentes componentes curriculares, ministrados por especialistas, no currículo das séries iniciais. A Coordenadora “Estrela” relata:

...a gente colocou nas séries iniciais e de 5ª série a gente começou a acrescentar outras disciplinas, como a Filosofia, a Sociologia, a Língua Estrangeira, com o Espanhol, que começou como projeto, a gente começou a colocar, Música. A cada ano a gente foi regimentando essas disciplinas, dentro dos planos de estudos também, a gente foi arrumando, vendo o que a escola podia estar proporcionando para essa comunidade. Então aos poucos nós fomos construindo isso, muito com a participação e o comprometimento de professores, de funcionários, isso tem que se deixar bem claro, e dos pais que se faziam muito presentes dentro da escola.

E conclui sua fala sobre o plano de estudo dizendo:

Esse plano de estudos que temos hoje, essa grade, muitas coisas foram tiradas de discussões. Tivemos muitos momentos para discutir o regimento, momentos para discutir o PPP, os planos de estudo, então muitas coisas se tirou dessas discussões. O que realmente era relevante, ou o que realmente se precisava pra avançar.

A Diretora “Lua” destaca que muitos componentes curriculares foram introduzidos no currículo primeiro por meio de projetos, e depois, pela pressão da comunidade, passaram a integrar o horário normal como disciplinas do currículo. Foi o caso do Espanhol e da Filosofia. Ela conta em sua entrevista:

...quando nós implantamos os projetos Piloto de Espanhol e de Filosofia nas séries iniciais, e que foram muito bem obrigada. Graças a esses projetos os pais começaram a dizer: ah por que que o meu filho não tem? Ah por que é em turno inverso? E por que que não é dentro do horário da aula dele? Bom mas então a gente bota e vamos tentar, e assim nós colocamos e foi aprovado e nós implantamos. O Espanhol desde a terceira série, a Filosofia desde a 4ª série, e nós fomos implantando as disciplinas que hoje fazem parte do currículo da escola por esse viés.

E quanto à carga horária dos componentes curriculares a Diretora “Lua” comenta:

Uma outra coisa importante de se dizer é que se formou na escola a consciência de que nenhuma disciplina é mais importante que outra, então todas tem a mesma carga horária com exceção do PI que tem uma carga horária maior, até porque é uma disciplina que envolve mais tempo, na

realização e na elaboração e tal. De resto todas têm a mesma carga horária, mas isso se deu pela importância que as gurias dão para a sua disciplinas, se não fosse por isso, íamos continuar entendendo que elas iam continuar se organizando de forma hierárquica, umas com mais importância, outras de importância média e outras com importância nenhuma e a avaliação, a forma de avaliação da escola sugere muito essa importância linear né, porque como nós não trabalhamos com nota, tudo o que é feito, tudo o que é trabalhado dentro da escola é avaliado.

Essas falas e a análise dos documentos retratam um pouco de como diferentes componentes curriculares chegaram ao currículo das séries iniciais, mas a análise do plano de estudos dessa escola não se esgota nas falas e nos documentos, as observações também devem ser levadas em consideração.

Eu passei de maio a julho de 2006 observando as reuniões pedagógicas da escola “Movimento” e nessas reuniões a escola colocou em prática uma dinâmica de discussão pedagógica permanente do plano de estudo. A intenção desses momentos é destacada por uma das atuais Coordenadoras Pedagógicas da escola durante um dos encontros semanais:

...acho que essas discussões tem que servir para que a gente reconstrua, ressignifique nossos conceitos e conhecimentos, não é só mudar as peças do lugar. Vamos opinar, questionar, dessecar a idéia de trabalho de todo o grupo.

A estratégia usada foi cada professor apresentar para o coletivo de professores, por área de atuação, seu planejamento, ou seja, o que estava trabalhando, como estava trabalhando os conteúdos e porque escolheu esses conteúdos. Essa apresentação e discussão começou pela área das Humanas com a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, Música, etc.

Eu me interessava particularmente pela Educação Física, mas acabei participando de todas as reuniões até chegar o dia da apresentação da Educação Física.

Nessas discussões me senti literalmente no meio da construção da política curricular, em que alguém falava abertamente de seu fazer, seus objetivos, sua visão de educação e o restante das pessoas, sugeria, criticava ou contemplava. Disputas, conflitos e acima de tudo uma análise crítica do currículo. Um currículo que com esse processo não se mostra acabado, nem tão pouco pré-determinado. Está, ao contrário, aberto a novas possibilidades, novos fazeres e saberes, que estejam interligados e que possibilitem aos alunos caminhos para o sucesso esperado e

sonhado no PPP. Enfim, uma nova forma de refletir criticamente para buscar cumprir o que foi decidido no PPP.

E assim foi minha percepção dessas reuniões, desse “chão da escola”, momentos de disputas e de relações de força em que, por meio do discurso, cada um abriu seu espaço e saiu do isolamento, sua fala abriu a gaveta de seu componente curricular, de sua especialidade e quando isso aconteceu, diminuiu o isolamento e acabou a suposta segurança e posição muitas vezes intocável na histórica hierarquia escolar.

Assim como relatou a Diretora “Lua”, acredito que foi importante as professoras colocarem a importância de seus componentes curriculares. Nesse momento o discurso precisou provar que a posição daquele componente no currículo é importante, que seus saberes são fundamentais e que ele pode também contribuir com outros componentes. Portanto é possível dizer que tais discursos, ao final desse processo, poderão redistribuir poder ou até mesmo fortalecer ou enfraquecer a posição de certos saberes.

Não farei uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto porque fogem um pouco das minhas questões de pesquisa, mas acredito que descrever essas situações contribui para que possamos vislumbrar que a construção dos documentos de uma escola pode tomar rumos diferentes e inacabados e que até mesmo a organização hierárquica dos currículos pode ser repensada.

Voltarei a falar de hierarquia de saberes na seção que abordará a Educação Física em relação aos demais componentes curriculares ministrados por professores especialistas nas séries iniciais.

6.1.4 A participação da professora de Educação Física no processo de construção dos documentos: uma presença determinante

A professora de Educação Física “Sol” começou a trabalhar na escola “Movimento”, em 1998, portanto acompanhou todo o processo de construção dos documentos da escola.

Eu procurei, para responder à primeira questão de pesquisa, saber do seu grau de participação nesse processo. Em sua entrevista, ela deixa evidente que, desde o início sua participação nas discussões, priorizou primeiramente destacar a

importância da Educação Física enquanto componente curricular das Séries Iniciais e, ao mesmo tempo, compreender a visão que as professoras titulares traziam sobre a Educação Física. Ela relata:

Eu sempre colocava o que achava importante, até para ver a relação com os professores com relação à especializada dentro do currículo, se elas achavam que era importante, qual era o meu papel mesmo dentro da escola. Aí quando eu vi que elas achavam que era importante aí que eu lutei mais por um espaço maior, porque era discutido entre todos, todas as áreas, até quem trabalhava na 5ª série. Porque tudo que é discutido na escola é em conjunto, se o assunto for da área todo mundo fica sabendo.

A importância da professora, desde o início desse processo, buscar coletivamente o sentido da Educação Física como componente curricular, se justifica na fala da Diretora “Lua”, que lembra da visão que muitos professores da escola tinham da Educação Física e da Arte quando ela ingressou na escola em 1989, período em que a professora “Sol” ainda não fazia parte da escola.

Eu, quando entrei aqui, em 89, a minha grande parceira era a professora de Educação Física da época, então nós éramos claro, na visão de muitos professores, as professoras que não fazem nada. A professora de Educação Física, a professora de Artes, ah eles gostam de vocês porque vocês não fazem nada, então tudo bem, a gente continuava sem fazer nada e eles continuavam gostando da gente, então tava bom.

A diretora relata, também, que o processo de trocas de professores de Educação Física ao longo dos anos 80 e 90, por motivo de falta de concurso e muitos contratos emergenciais, e a falta de reuniões em que as pessoas falassem sobre o seu trabalho, contribuiu para que a Educação Física não conseguisse inverter essa visão. Por outro lado, ela destaca que quando a professora “Sol” foi nomeada, em 1998, ela se posicionou nas reuniões, e isso mudou muito a visão das pessoas. Ela relata:

...houve um fator também importante, que foi a vinda da professora para a escola com toda sua carga horária, abraçando todas as turmas, isso cria um vínculo muito importante, uma professora também com consciência de que a Educação Física é importante para além da competição, pra além da modelagem do corpo e essas coisas assim. Que a Educação Física é importante para que as pessoas se socializem, pra que as pessoas se respeitem, pra que as pessoas se gostem sabe, então isso é uma coisa muito importante acho que isso fez uma diferença muito grande na escola, a concepção da Educação Física trazida pela professora. E ela com o seu jeito tranquilo, na boa, foi conquistando esse espaço que era muito alternado, de várias pessoas, foi levando com muita seriedade os projetos da escola.

A afirmação da diretora de que foi importante a vinda da professora de Educação Física com toda sua carga horária para escola – sendo que até 2003, ela era a única professora de Educação Física da escola – é para mim, um fator determinante para a inserção da professora nas discussões de construção dos documentos. Ela circulou por todos os turnos, sempre participou dos momentos de discussão e aos poucos, com seu jeito tranquilo, como destaca a diretora, foi dando uma identidade à Educação Física.

A coordenadora “Estrela” faz afirmações sobre a construção dos planos de estudos que demonstram o comprometimento da professora nas reuniões e sua luta por uma maior valorização da Educação Física. Ela relata:

Assim, os profissionais da Educação Física, quando nós fomos fazer nossos planos de estudo, tem algumas coisas tipo, estabelecer como iriam trabalhar, os períodos, se dá dobradinha, se não dá. Mas isso foi colocado assim, que não é o não dar uma dobradinha porque é cansativo. É pensando na produção do aluno, elas diziam, “entendo que o aluno produz mais tendo um período em cada dia é melhor para perceber o quanto ele vai render”. Uma visão de alguém comprometido, não é simplesmente não dou dobradinha porque não gosto ou tanto faz. Se pensou esse horário em função do que o aluno pode render nele.

E disse mais:

Então eu vejo assim, que a participação da professora de Educação Física tem contribuído muito no sentido de mostrar-se como disciplina, mostrar sua importância no desenvolvimento do aluno. Pro desenvolvimento físico dele, na questão da socialização. Isso tem sido muito notado pelos profissionais que atuam aqui na escola.

A coordenadora “Estrela” destaca também a participação da professora de Educação Física nos conselhos de classe, na hora de fazer o parecer descritivo:

Eu vejo assim que no momento que a gente ta fazendo lá no conselho de classe o parecer descritivo, a gente tem observado muito os professores dizerem como o aluno está na Educação Física. O aluno ta conseguindo desenvolver essa área? O que a gente conversou o que pensamos juntos? O planejamento? Eles estão conseguindo fazer, desenvolver? E na sala de aula ta superando certas dificuldades?

E a diretora sobre esse assunto também relata:

Eu vejo assim, posso te citar um exemplo bem real. Os conselhos de classe, eles só ocorrem com a presença de todos os professores especialistas [...] Existe essa consciência de que a fala deles é importante, e é porque eles

ficam quase a metade do tempo com as crianças, um pouquinho de um, um pouquinho de outro, mas é e principalmente na Educação Física mesmo, sempre tem o que dizer, sempre tem um parecer desses alunos, ela mantém sempre a opinião, ela conhece todos eles, é decisiva em algumas questões e isso é importante para as professoras titulares se sentirem bem. Em muitas questões a opinião dos especialistas é decisiva, se um aluno vai avançar ou não vai.

Esses relatos demonstram que a professora de Educação Física assume seu papel de sujeito nos diferentes momentos de discussão da escola. Faço essa afirmação baseada nas entrevistas e também nas observações que fiz das reuniões pedagógicas. Nessas reuniões, ela sempre se fez presente e pareceu uma pessoa extremamente à vontade com o grupo, assim como outros professores, fazia perguntas quando os colegas apresentavam seu planejamento, contribuindo com sugestões. Suas colocações me pareceram sempre dosadas pelo respeito aos colegas e pela vontade de conhecer um pouco mais sobre os conhecimentos ali apresentados.

No dia em que ela apresentou seu planejamento pude presenciar e confirmar algumas questões já levantadas, aqui, nas falas da Coordenadora e da Diretora.

Ela começou a explicação de seu trabalho relacionando os conteúdos, as atividades e os objetivos, destacando que “o mais importante não são os conteúdos e sim a forma”. Explicou que em seu planejamento não fica agarrada a pontuar objetivos, “coloquei do meu jeito”.

Durante a apresentação foi destacando sua visão de Educação Física e os colegas foram fazendo contrapontos e lembrando como era a Educação Física no seu tempo. Uma professora presente na reunião destacou, “no meu tempo era teste de Cooper, abdominais e polichinelo”. E outro professor concluiu:

Eu só vivi corrida na volta da quadra e circuito. Descobri que só podia dar três toques no Vôlei olhando os outros jogar, nunca me ensinaram. Acho que aqui no município ta avançando e isso é bom porque qualifica o trabalho.

Trago essas colocações para que possamos perceber que a participação da professora de Educação Física com sua fala, seu discurso, não só teve a capacidade de fazer com que as pessoas relacionassem e diferenciasssem várias vivências que tiveram na Educação Física, como abriu a possibilidade de um novo entendimento, uma nova perspectiva de trabalho. Ou seja, a Educação Física,

representada pela visão da professora, esteve naquele momento de reflexão coletiva, exercendo um papel de disputa, de relações de poder para se tornar legítima no âmbito escolar. A professora buscou demonstrar e defender a sua visão e a sua forma de fazer acontecer, tentando convencer o grupo da visão que acredita e da relação que essa visão possui com o PPP da escola.

Pelas entrevistas relatadas aqui e pelas observações que fiz das reuniões pedagógicas posso afirmar que a professora de Educação Física participou ativamente no processo de discussão e construção dos documentos da escola. E a discussão do plano de estudo, da qual pude participar, observando em determinados momentos, não é uma discussão isolada, é, pelo contrário, planejada para ser uma sequência das discussões do PPP e Regimento da escola.

Os resultados dessa participação da professora de Educação Física na discussão e construção dos documentos da escola serão apresentados nas seções que seguem, na quais, em alguns momentos, estarei retomando pontos discutidos aqui, no sentido de aprofundá-los e relacioná-los com outras questões de pesquisa.

Na próxima seção trarei elementos de análise que dizem respeito à minha segunda questão de pesquisa, que é: Que tipo de espaço o PPP, o regimento e o plano de estudos garantiram para o componente curricular Educação Física?

6.2 O espaço garantido pela Educação Física no processo de discussão e construção do PPP, regimento e plano de estudos

Em primeiro lugar é importante ressaltar, como vimos na seção anterior, que a professora de Educação Física “Sol” ocupou os espaços de discussão e construção dos documentos da escola de maneira determinante. Seu discurso buscou, como vimos nos relatos da coordenadora e da diretora, demonstrar a importância da Educação Física e dar uma identidade a esse componente curricular, assim como a sua prática pedagógica.

No meio dessa disputa, dessa relação aberta estabelecida no processo de discussão e construção dos documentos da escola “Movimento”, a Educação Física obteve algumas garantias e conquistas, como veremos a seguir.

6.2.1 *Os especialistas e sua condição de “folguistas” da escola: o antes e o depois*

Uma das primeiras lutas que a professora “Sol” enfrentou, logo que ingressou na escola – assim como a grande maioria dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino – foi a de não aceitar a posição de “folguista” adotada por muitas escolas para dar um dia de folga para a professora titular da turma. A diretora “Lua”, professora de Arte na época, tem um relato precioso sobre essa questão:

...quando eu voltei para a escola em 97, 98, por aí, foi na época que a professora também estava chegando e nós assumimos uma idéia nova da escola. É aquela coisa a escola sempre tendo novas idéias pra melhor trabalhar, mas era uma idéia estapafúrdia, a do folguista, então era dada duas aulas de Educação Física, duas aulas de Arte, uma outra professora dava uma aula de biblioteca e a professora titular, folgava então naquele dia, naquela tarde ou naquela manhã[...] As professoras do currículo diziam: “mas bom as outras escolas têm”; “todo mundo faz”; “em outro lugar eu tenho, então vamos tentar”.

Essa experiência, segundo o relato da diretora foi um desastre, pois as professoras, que estavam sendo consideradas como “folguistas”, além de começarem a ter uma cobrança de, por motivo nenhum faltar naquele dia, ainda viam seu trabalho completamente descaracterizado. Essa posição fez com que elas se sentissem desvalorizadas e prejudicadas quanto a sua função pedagógica com os alunos.

A diretora relata:

Foi um horror, nós todos os dias que fazíamos isso, nós duas sentávamos e tínhamos vontade de chorar, nós nos sentíamos muito mal, porque era um trabalho complicado. Se nós tínhamos um curso ou uma coisa assim, nós éramos muito mal vistas, porque aí a professora perdia a folga, havia sempre a discussão, quando falta a especialista, quem é que fica? É a substituta ou é a professora titular?[...] nós sabíamos que as crianças não estavam aproveitando. E tinha dias que eu dava três períodos e ela dois e outros que ela dava três e eu dois pra poder fechar. Era uma coisa absurda, mas são aquelas tentativas enlouquecidas que a escola faz para tentar agradar as pessoas.

Pelo relato da diretora “Lua” essa situação não durou muito, pois as duas professoras especialistas da época (Educação Física e Arte) começaram a conversar e pensar em uma proposta de mudança dessa situação para o ano

seguinte. Em uma reunião elas colocaram sua posição para o grupo. A diretora “Lua” relata:

Aí numa reunião nós colocamos isso pro grupo, tava a equipe diretiva da época e nós colocamos, eu ainda disse: “quando olham pra mim eu me sinto com um “F” na cara, eu sou a folga, as pessoas não me olham como uma pessoa que faz a diferença, que pode fazer com que os alunos tenham um desempenho melhor nas outras disciplinas, com que os alunos tenham relações melhores, há interesse que a gente esteja aqui para fazer a folga e esse não é o nosso papel”.

A posição tomada pelas professoras abriu um processo de discussão na escola e as idéias começaram a ser confrontadas. As professoras especialistas começaram a levantar as características e importância de seu trabalho e defendê-lo diante do grupo.

E nós nos colocamos daquela forma, naquele momento eu e ela como nos sentindo assim muito prejudicadas e muito desvalorizadas e isso foi visto pelo grupo de uma forma muito forte, nós nem imaginávamos que isso fosse tanto assim, porque na realidade o grupo era muito bom, e é, porque a grande parte ainda está aqui. O próprio grupo acabou se dando conta, o grupo já vinha estudando e tal, acabou se dando conta que a professora do currículo precisa ter um contato diário com seu aluno, que um dia sem esse contato faz diferença no seu trabalho, que mesmo que ele tenha uma hora aula com aquele aluno isso é um vínculo que é importante, eles são muito pequenos ainda e isto leva a discussão ter especialista ou não. Se for com qualidade, se o professor tiver a consciência que ele precisa todos os dias ter o contato com o seu aluno, que um dia que ele não tiver faz diferença.

Essa ação, de ir para o embate contra a medida tomada pela escola com argumentos pedagógicos e de valorização dos componentes curriculares das especialistas, em minha opinião, foi muito importante para que as professoras de Educação Física e Arte dessa escola comessem um processo de conquista de espaço curricular e valorização de seu fazer pedagógico. Tanto é que a escola acabou com a folga e, mesmo hoje, com tantos componentes curriculares diferentes nas séries iniciais, a folga não é mais cogitada dentro da escola.

A professora “Sol” destaca:

Acho que é uma escola que hoje valoriza a Educação Física, acho que a maioria compreende que é importante, e eu vejo até pela questão dos horários, que no início quando eu entrei tinha essa cobrança das dobradinhas por causa da folga, hoje como já é certo que não existe folga e que tem as outras especialistas, e igual elas têm que cumprir horário, já facilita porque não tem aquela coisa, porque tu sabe que bem ou mal, as pessoas querem entrar mais tarde ou sair mais cedo, isso até acontece dependendo do dia e se elas têm algo para fazer, mas não é aquela coisa assim, não vai vir aquele determinado dia porque tem Educação Física, então acho que isso é uma conquista que se tem, há um tempo atrás eu tinha que dizer “não, não quero dobradinha, hoje em dia elas já entendem que eu não quero e nem falam, tanto que no horário que é feito no início do

ano, que a gente constrói junto, já é certo que é duas vezes por semana e separados, então isso eu acho que é uma das conquistas que se tem.

A coordenadora “Estrela” também emite sua opinião sobre a questão das folgas, “a Educação Física não é para ser vista como o momento da folga, mas sim como aquele momento em que toda a potencialidade do nosso aluno tá sendo trabalhada”.

As falas das pessoas que passaram por essa situação (professora “Sol” e diretora “Lua”) evidenciam primeiramente, que dentro de uma escola a organização curricular – com seus tempos, componentes e posição de cada professor dentro dessa organização – nem sempre é intocável, inquestionável, existe uma possibilidade de dialogar e reverter certas situações, principalmente quando se conseguem parceiros que acreditem e apoiem essa luta e também quando, enquanto professor que sofre essa ação, se tem bem presente que esse não é o papel que se quer assumir e tampouco esse é o objetivo do componente curricular.

Em segundo lugar, baseada nos relatos e na minha experiência docente e de supervisão pedagógica na área da Educação Física nessa rede de ensino, interpreto que o exemplo da tentativa feita pela escola, de adotar o “folguista”, expressa entre outras coisas, a disputa entre professores da área (5ª a 8ª), que cumprem 20h em quatro turnos e professores do currículo, que cumprem essa carga horária em cinco turnos e, portanto pleiteiam, por intermédio de suas lideranças e sua organização dentro e fora do âmbito escolar, à equiparação no que se refere aos turnos de trabalho.

Evidencia, também, que a escola é um espaço de relações de poder no qual se constrói a posição que estaremos ocupando no currículo e que nem sempre essa posição é a que esperamos, mas sim a posição tirada dos interesses da maioria; tais interesses podem até não se justificar no discurso, mas certamente serão considerados legítimos se não forem confrontados. Portanto, espaços de reuniões em que se discutam as especificidades de cada trabalho pedagógico nos respectivos níveis de atendimento, a importância disso para os alunos e a coerência dessa prática em relação ao PPP da escola, como percebemos que acontece na escola “Movimento”, podem ser um bom começo para abrir o diálogo e confrontar idéias no sentido de reverter posições indesejadas por professores dentro do currículo escolar.

6.2.2 *As conquistas segundo as entrevistadas*

Quando falamos em conquistas de um componente curricular dentro da estrutura escolar, acredito que precisamos analisar tudo o que diz respeito à sua posição. Precisamos, investigando o professor que representa o componente curricular, perceber as relações dele com o grupo, sua influência nas decisões da escola, a estrutura material de trabalho e o status do componente curricular diante dos demais.

No processo de discussão e construção dos documentos da escola “Movimento” a Educação Física, como vimos, não só reverteu uma posição indesejada de “folguista” das séries iniciais, como, assim como veremos a seguir, conquistou espaço para projetos extra-classe; mais carga horária e melhor distribuição dos horários para o componente curricular; valorização junto à comunidade e melhor estrutura de trabalho.

Com relação à carga horária, a professora “Sol” relata:

Com certeza houve conquista com relação a conseguir mais carga horária para trabalhar dentro da disciplina, que poderia ser uma vez por semana com um pouco mais de carga horária, assim de tempo, e aquele dia que passou a ser duas vezes por semana.

Acrescida à questão da carga horária, está a distribuição dos horários. A diretora “Lua” destaca:

...a Educação Física conseguiu que os períodos fossem colocados sempre onde as gurias querem. Então por exemplo, como a gente tava com problema de estrutura e a Educação Física é feita no pátio, foi pedido das professoras que nunca se colocasse a Educação Física no último período, porque os pais já estão entrando, têm acesso ao pátio da escola. Então havia uma interferência, as crianças estavam na Educação Física e os pais: “oi filinho”; “olá querido”, isso incomoda, tira um pouco da liberdade, as crianças começam a achar que podem fazer tudo também, porque os pais estão ali. Então isso foi respeitado, acho que isso foi outra conquista, “eu quero trabalhar com meu aluno, eu tenho o direito de”.

Outro destaque feito pela diretora é que a Educação Física conquistou por meio de seu trabalho o respeito da comunidade.

Ontem eu vinha conversando com uma aluna que foi nossa aluna do noturno e ela tá terminando o ensino médio esse ano e ela disse: “olha eu ganhei tanta, tanta coisa aí com a escola que tu nem imagina. Uma delas foi

começar a caminhar. A aula que as gurias me davam de noite, fazendo alongamento, caminhadas pela Domingos de Almeida, de qualidade de vida, fizeram com que eu não perdesse esse hábito. Eu hoje todas as manhãs caminho, faço alongamento, antes de fazer meu trabalho doméstico, pra depois de noite ir pra aula”. Então isso é uma conquista, que esse tipo de relato de uma aluna, isso muitas vezes não é relatado, mas é sentido pelos alunos, pelos pais, e isso tem garantido para as gurias horários para as reuniões, horários para todos os projetos que elas propõe.

Da mesma forma a professora “Sol” relata:

...aos poucos as pessoas vão se dando conta, até a comunidade assim, os pais, da importância que é a Educação Física. Eu vejo assim que quando eu entrei que tinha muito mais reclamações com relação a nossa área diziam: “ah só atrapalha”, parecia que até torciam para não ter, a própria criança que tem bronquite, então eles achavam que era uma coisa negativa, ou que ia sujar a roupa, ou que ia se machucar e tinha muito essa cobrança e hoje em dia eu vejo ao contrário, os pais estão estimulados com a participação dos filhos nas aulas e em botar nos projetos, e querer que eles façam a aula, e avisam quando tem algum problema e também em relação aos professores titulares de passar isso para os pais, de dizer porque é importante, que a criança precisa de atividade física. Eu acho que nesse sentido de objetivo, de porque que é importante cresceu bastante. As pessoas foram se esclarecendo e melhorou bastante.

Dentro do processo de discussão e construção dos documentos da escola, as conquistas não pararam por aí. Além de conquistar o respeito da comunidade escolar como um todo, alguns projetos extra-classe foram criados e outros reativados. A professora “Sol” relata: “Quando eu comecei com 20h/a era só as turmas que eu atendia, aí depois esse espaço de discussão conquistou os projetos e não só na minha área”. E a diretora relata que “todos os projetos da área de Educação Física que foram propostos foram aceitos e foram mantidos”.

O projeto de dança, com o aumento da carga horária da professora na escola, foi reativado. A coordenadora “Estrela” destaca:

Bom eu vejo assim, nós temos aqui dentro da escola o projeto de dança, que lá no início dos anos 90 teve uma professora que saiu e aí o projeto parou. Aí lá no início de 2000 a [Sol] e a professora de Arte, trabalhando juntas, com um trabalho interdisciplinar, integrado, começaram timidamente esse trabalho, montar o projeto de dança e aos poucos elas foram conquistando essa comunidade, conquistando os alunos e hoje é um dos projetos que melhor funciona dentro da escola, que tem um número vastíssimo de alunos, acho que em torno de 90 a 100 alunos e acho que se tivesse espaço físico, acho que teria mais alunos.

A diretora destaca que com o passar do tempo esses projetos foram se legitimando na escola e que os méritos são de um trabalho sério das professoras:

...desde que começamos o primeiro projeto na área da Educação Física, todos eles cresceram, foram mantidos, qualificados, com carga horária, com mais pessoal, então acho que é uma conquista, e tudo que as gurias pedem em termos de material, pra jogo, pra dança, precisa de livro, tudo é disponibilizado e isso é porque o trabalho é muito sério.

Tanto a coordenadora como a diretora fazem questão de falar do projeto de dança da escola, destacam sua importância e seus objetivos, demonstrando que são espaços fortalecidos e reconhecidos com o processo de discussão da escola. A diretora fala de seu entendimento sobre os objetivos do projeto e traz um exemplo de seus resultados com os alunos:

...o projeto de dança que é um projeto muito importante na escola porque ele não tem como objetivo uma apresentação no final do ano ou para uma festa. Ele tem como objetivo o nosso aluno que é gordo, o nosso aluno que tem deficiência mental, que tem deficiência física, tem vergonha, timidez, que ele dance, nós temos alunos que não falavam e hoje... eu até tenho uma foto que nós fomos na prefeitura e a aluna sentou na cadeira do prefeito e se assumiu prefeita, uma aluna que não falava e a dança levou ela a isso, isso eu tenho certeza absoluta porque foi o projeto que ela sempre participou desde que começou a estudar aqui.

A coordenadora “Estrela” também dá sua opinião sobre o projeto de dança, ressaltando a importância dele para o desenvolvimento dos alunos:

Elas foram mostrando pra além da questão da apresentação lá no palco, qual a importância da dança, então a confiança que elas passaram para essas famílias e para os alunos também. Então vemos alunos tímidos na sala de aula, que não conseguem sequer falar com seus professores, através desse projeto de dança desenvolvido dentro da escola, tu vê que ele é outro, que naquele momento em que ele tá ali com os colegas ele se liberta, então a gente percebe depois a evolução dentro da sala de aula, dentro da aprendizagem. Então isso é um dos aspectos também em que a Educação Física conseguiu se fazer presente, mostrar o seu trabalho, a sua proposta.

A professora de Educação Física, por meio de sua inserção nas discussões de construção dos documentos da escola, conquistou maior carga horária na escola e, também, a partir de 2005, tornou-se responsável pela criação do projeto de Voleibol, mais um espaço que demonstra o aumento de status da Educação Física na organização curricular.

Com a obra de ampliação da escola e o aumento de turmas e níveis foi necessário, além da ampliação da carga horária da professora “Sol”, a nomeação de outra professora, que segundo os documentos da escola está atuando de 5ª a 8ª; com a EJA e com dois projetos extra-classe, de Handebol e de Futebol, criados, também, a partir de 2004, oriundos do processo de discussão e construção dos documentos.

Percebo, que a escola “Movimento” tem como estratégia de ensino apostar em projetos extra-classe. Eles existem e não só na área de Educação Física. Sobre esse tema gostaria de abrir um parêntese na discussão dessa seção para me posicionar.

Apesar de saber que existem discussões que não defendem a presença de espaços extra-curriculares nas escolas, ao contrário, acham que esses espaços devem se dar dentro do horário considerado normal dos alunos e não em turno inverso, eu – pela experiência na supervisão pedagógica da SME, pela vivência como professora que atua em projetos extra-classe há 14 anos na escola e pelas observações e entrevistas feitas nessa pesquisa – defendo a existência dos mesmos.

Acho que esses espaços extra-curriculares na atual estrutura curricular disciplinar (organizado por disciplinas) que temos na maioria das escolas, tornam-se uma oportunidade de integração dos alunos de diferentes níveis e turmas da escola, além de tornar o ambiente da escola algo prazeroso e desfrutado em maior tempo pelos alunos, estreitando as relações tanto entre os alunos dos projetos como entre alunos e comunidade escolar (pais, professores, equipe diretiva e funcionários).

Mas o principal motivo para mim é a oportunidade de pensar esses projetos como uma caminhada no sentido de um trabalho interdisciplinar, pois mesmo estando a cargo de um professor, normalmente os projetos, sejam de esporte, dança, teatro, etc. , discutem diferentes temas, interpretam determinadas situações e circulam por diferentes áreas, e, na minha opinião, podem sim ser o início de uma caminhada para pensar o currículo mesmo disciplinar, de forma menos fragmentada.

E o projeto de dança da escola “Movimento”, como foi relatado pela coordenadora “Estrela” tem essa preocupação, pois é desenvolvido por duas professoras, a de Arte e a professora “Sol” e de maneira interdisciplinar. E de todos os projetos foi o mais citado pelas entrevistadas, demonstrando que o trabalho

desenvolvido pelas professoras foi aprovado por essa comunidade escolar e tem seu espaço garantido.

A coordenadora conclui sobre o projeto de dança:

Dentro da nossa escola quando a gente começa o ano letivo a Educação Física e o projeto de dança já tem um esquema feito pelas gurias, seus horários, passam nas salas para ver quem tem interesse, já organizam e é sempre um projeto muito procurado porque as gurias com esse trabalho interdisciplinar e a atuação em sala de aula, têm todo um vínculo com os alunos, não é só aquele profissional que vai dar a dança isoladamente, elas têm sala de aula também e a preocupação de integrar diferentes temas. Isso também fez que o projeto desse certo na área da Educação Física.

Outra conquista da Educação Física, ao longo desse processo de discussão e construção dos documentos da escola, segundo as entrevistadas, diz respeito à estrutura física e material de trabalho.

A escola, como vimos no capítulo 4 possuía uma estrutura muito pequena e atendia somente até a 5ª série. Em 2003 a escola conquistou, por intermédio das reuniões do Orçamento Participativo, verbas para reformas e ampliação.

A diretora “Lua” conta como foi esse processo:

...conquistamos a verba do OP. E agora? Daí convidamos o Secretário da época para vir aqui, íamos pedir um terreno, ele viu que tinha mais dois terrenos livres, próximos da escola e sugeriu que pedíssemos a desapropriação dos três e foi assim que se fez, e acabamos ganhando. Sendo que um deles já direcionado pra área de Educação Física.

Segundo a diretora, o sucesso do processo de elaboração da planta se deu pela sensibilidade da SME da época de não fazê-la sem consultar a comunidade escolar. Segundo ela a comunidade pensou cada detalhe, onde gostaria que estivesse cada parte da estrutura escolar.

Nesse processo a professora “Sol” e os demais professores concordaram que o espaço da Educação Física deveria mudar, pois a maioria das escolas da rede municipal por, na construção das escolas, não ter sido pensado um espaço para a Educação Física, e sim apenas um pátio, colocaram-no no meio da escola e todas as salas de aula ficaram em volta. Isso significa que a Educação Física é o centro das atrações da escola, e por mais que se defenda esse espaço, ele muitas vezes atrapalha certas atividades. Atrapalha tanto quem está na sala de aula, como quem está no pátio em aula de Educação Física. A diretora corrobora essa idéia:

...normalmente nas escolas do município, as quadras são ao lado das salas de aula. E aí atrapalha tanto quem tá dentro da sala de aula, como quem tá fora, e por mais que a gente tenha uma escola que pense as coisas de forma mais livre e tal, mas às vezes tu vai fazer um trabalho de maior concentração, de leitura e tal e é um barulhão de bola batendo e gente gritando que tá na sua aula, obviamente que isso compromete o trabalho dos dois. Aí nós realmente pensamos já toda estrutura da Educação Física, onde as gurias tivessem um acesso fácil com as crianças, onde não tivesse essa coisa de incomodar outra turma, quer dizer, pode botar som, pode gritar, pode jogar que não vai incomodar ninguém, porque ela não é afastada a ponto de ficar fora da estrutura, mas fica bem do lado oposto de onde são as salas de aula.

E a professora “Sol” também:

...esse espaço é fundamental, porque além de não atrapalhar muito as aulas, porque às vezes eu não vou para a praça e fico na própria escola e às vezes as professoras reclamam, hoje em dia até é muito difícil elas falarem, às vezes eu tenho certeza que tá atrapalhando, eles na sala tão fazendo um trabalho bem concentrados, os alunos ficam olhando pela janelinha, mas elas não falam mais como falavam antes. É que lá dentro da escola é tipo um “U” e fica no meio do pátio e ainda é piso de brita, fica realmente meio complicado e o espaço é pequeno mesmo.

A conquista de um espaço específico para a Educação Física foi um processo vitorioso nesse sentido, pois a comunidade escolar foi ouvida e o olhar pedagógico de quem atua na escola é fundamental para a melhor distribuição da estrutura.

Um dos terrenos, ao lado da escola desapropriados foi, então, direcionado para a Educação Física. Eu pude observar a composição do terreno, já que a escola ainda está em obras. É um espaço que atravessa uma quadra e possui estrutura para a distribuição de duas quadras esportivas. Segundo relato da professora de Educação Física, uma será coberta e a outra será aberta. Além desse espaço está previsto uma sala de dança.

A importância da estrutura de trabalho é realçada pela professora de Educação Física, no sentido de que, como o espaço é pequeno e a escola está em obra, a maioria das aulas é feita em uma praça próxima da escola, o que dificulta carregar materiais como pneus e cones. Mas esse material está sendo adquirido e guardado para quando a obra estiver concluída. Sobre o material de trabalho a professora destaca:

Outra coisa importante é quanto aos pedidos de material ou outra coisa pelo PARF, nunca é negado, se acham que é importante sempre sai, até pela questão da dança, do currículo, ao vôlei e da própria aula, esse ano eu pedi elástico, então tenho algumas coisas diferentes que peço, só não tô pedindo tanto porque ainda não está pronto o espaço e as coisas acabam se perdendo. Mas acho que sempre é valorizado e se precisa realmente. Acho

que depois da obra vamos organizar melhor e pedir mais coisas. Temos pneus, tô juntando lá em casa latas e só não trago porque não tem onde colocar, não tem espaço. Colchonetes nós ganhamos, cones e tá guardado porque a gente não tem como viabilizar agora.

As falas da professora “Sol” evidenciam sua preocupação e compromisso de lutar por uma melhor estrutura de trabalho e a citação que ela faz dos pedidos feitos em relação às verbas do PARF (Plano de Aplicação de Recursos Financeiros criado pela gestão 2001/2004 da SME no sentido de atender uma antiga reivindicação das comunidades escolares de criar um programa de descentralização dos recursos financeiros) demonstra isso.

Para enriquecer esse relato do material de trabalho destinado a área de Educação Física da escola pesquisada, acrescento que na maioria das aulas da pré-escola e das séries iniciais que assisti, mesmo sendo realizadas na praça, a professora utilizava materiais como bolas de diferentes tamanhos; cordas; garrafas pet; figuras geométricas; cones e bambolês. Alguns materiais eram oriundos de sucata, bastante utilizados em aulas das séries iniciais e que, como discutiremos em outra seção, em minha opinião, não tornam a aula de Educação Física menos qualificada, mas sim podem tornar-se um recurso a mais para trabalhar.

Na próxima seção trarei achados significativos que dizem respeito à minha terceira questão de pesquisa que é: “Conhecer o lugar que a Educação Física ocupa na hierarquia da organização curricular nas séries iniciais e se ela, na hierarquia dos saberes, vem sofrendo mudanças de status após a construção do PPP, regimento e plano de estudos”.

6.3 O lugar da Educação Física na hierarquia da organização curricular das séries iniciais após a construção do PPP, regimento e plano de estudos

Como já destacamos na seção anterior, a Educação Física, na escola “Movimento”, possui uma caminhada de sucesso no sentido da organização e distribuição dos horários no currículo das séries iniciais; na conquista de melhores condições de espaço, estrutura de trabalho e projetos extra-classe. Esse processo

evidencia que a Educação Física vem se constituindo como um componente curricular com status suficiente para alcançar seus objetivos.

6.3.1 A visão da escola: um processo de construção

Acredito que para entendermos como um componente curricular, por meio de seu representante, conquista espaço no currículo de uma escola, precisamos investigar, entre outras coisas, que visão vem se construindo no âmbito escolar a respeito do papel desse componente, ou seja, no caso dessa pesquisa, da Educação Física nas séries iniciais.

Pelos dados colhidos nos diferentes instrumentos de pesquisa posso afirmar que a visão da escola “Movimento” foi sendo construída, entre outras situações, no processo de discussão e construção dos documentos e que a posição assumida pela professora, nesses espaços, foi a de buscar ressignificar alguns conceitos trazidos pelo grupo de professores da escola baseados em suas vivências como alunos e das práticas pedagógicas que observavam em outras escolas, no que se refere à Educação Física.

Trago como exemplo as reuniões pedagógicas observadas, em que muitos professores, quando a professora de Educação Física apresentou seu planejamento, relataram que quando eram alunos, a Educação Física era um espaço apenas de “brincadeiras”; ou um espaço no qual não acontecia o “aprendizado”, pois não era necessário pensar, ou pior; um espaço utilizado para “punição de alunos” por meio de corridas e exercícios ginásticos.

Tais exemplos evidenciam que as diferentes formas de expressar a visão que se tem de um saber passam também pelas experiências vividas até nos constituirmos professores.

Outro dado que contribui para analisarmos a visão das pessoas sobre um componente curricular, no caso a Educação Física, é perceber na experiência docente o que os professores estão acostumados a ver como prática pedagógica em suas instituições escolares.

A coordenadora relata um pouco do que presenciou em outras escolas:

...eu trabalhei em escolas em que a Educação Física era vista muito como aquele horário em que o professor titular ia descansar e os alunos iam fazer atividades com a professora, basicamente jogar futebol, sem uma proposta de trabalho coletivo. Há alguns anos se teve essa divisão aqui na escola, mas hoje, a partir do momento em que a gente construiu nosso projeto político-pedagógico, a partir do momento em que a gente construiu o nosso regimento, eu vejo que o profissional de Educação Física é respeitado.

A fala da coordenadora “Estrela” é determinante no sentido de evidenciar a importância do processo de discussão e construção dos documentos para que a Educação Física modificasse a visão das pessoas da escola acerca de seu papel.

Ela acredita que a escola hoje vê o componente curricular com outros olhos:

... a nossa escola pensa e tem a proposta de um trabalho coletivo, ela tem um pensamento no que essa criança aprende, no que vai ajudar no desenvolvimento da criança, ela não entende esse trabalho sem levar em consideração a Educação Física, entende que a Educação Física não está por fora, ela é mais um elemento que vai ajudar na formação desse aluno, no aluno como um todo. A escola não vê, quando está lá organizando seu quadro, ela jamais pensou em tirar a Educação Física, em não ter a Educação Física.

Nesse sentido, destaca também a sua visão particular:

E com relação à minha visão eu percebo da mesma forma. Se for uma disciplina que vai também ajudar, que vai contribuir para esse crescimento desse aluno, para o desenvolvimento integral dessa criança é mais um elemento, é mais um suporte para que a criança se desenvolva.

A diretora “Lua” também compartilha dessa ideia e dá sua opinião sobre a importância da Educação Física. Para ela é um componente curricular em que os alunos aprendem a lidar com a questão do espaço e com a socialização. Ela relata:

Educação Física não é uma disciplina que tu consigas desconectar da vida da escola. Ela faz parte da vida da escola. Há uma evolução muito grande das crianças. O contato deles na Educação Física, essa coisa de lidar com o espaço, com a socialização, com o espaço, com o outro, de tu não estar dentro de uma sala fechada. De tu usufruir dessa convivência, sem um limitador, parede, que eu acho muito importante.

Inclusive quando ela fala sobre as viagens e passeios que eles fazem com os alunos, destaca que o fato deles lidarem bem com as questões de espaços e limites é mérito da prática pedagógica estabelecida pela professora de Educação Física nas aulas e nos projetos.

Além dessa fala, ela, em sua entrevista, fez um relato muito interessante que nos permite entender melhor o processo de construção da Educação Física enquanto componente curricular. Diferentes papéis foram assumidos pela mesma na escola “Movimento” ao longo dos anos, no sentido de conquistar espaços e modificar uma visão indesejada.

Ela conta que em 1989, quando entrou na escola como professora de Arte, sua grande parceira foi a professora de Educação Física da época, que saiu da escola no início da década 90. Destaca que naquele período a Educação Física e a Arte eram extremamente desvalorizadas, eram vistas pela escola como disciplinas em que as “professoras não fazem nada”. Partindo dessa situação as duas professoras utilizaram algumas estratégias e até concessões para mudar essa visão:

...nós montamos o primeiro grupo de dança da escola, éramos as contemporâneas de idade, de época e tal, agora somos todas veteranas né, e nós éramos as gurias da época, se tinha na época o gás: “ah vocês tão cheias de pique”, “ah vocês tão cheias de gás, vocês é quem tem que fazer isso mesmo”, então pra nós tocava muito assim essa parte do suor, vamos fazer isso, tem festinha, vamos organizar, porque era um momento muito especial, naquela época era um momento em que tanto a Arte quanto a Educação Física tinham que se envolver muito com essa parte, de chamar o aluno, e a maneira de chamar era fazer festividades na escola, era uma forma positiva, que não fosse só aquela coisa maçante de dar a aula muito tradicional, muito fechada. E com isso mudávamos a visão de alguns a respeito de ser considerada a disciplina que não faz nada.

Essa fala da diretora demonstra que a Educação Física e a Arte já naquela época iniciaram um processo de conquista de território no currículo – interrompido no início da década de 90, com a saída da professora de Educação Física e retomado em 98, quando a professora “Sol” assumiu na escola –, e essa conquista envolveu estratégias de alianças e concessões para, progressivamente, chegar a uma nova visão do papel da Educação Física na escola.

Fica evidente que no processo de constituir-se como componente curricular a Educação Física passou por momentos de uma disciplina que serve para organizar festas, eventos esportivos, criar projetos e cumprir tarefas, até chegar a uma condição mais estável e de destaque em relação a recursos, território e status.

Nas reuniões que observei de maio a julho, essa condição de destaque e de mudança progressiva da visão da escola a respeito do papel da Educação Física ficou evidente em algumas situações que relatarei a seguir. Durante esse período, duas festividades foram organizadas na reunião, a do Dia das Mães e a Festa

Junina. As duas organizações foram coletivas e em momento algum foram delegadas obrigações específicas à Educação Física. Inclusive no que se refere às apresentações artísticas das festas as professoras da pré-escola e das séries iniciais lideraram a programação de suas atividades, que foram feitas em conjunto com Música, Espanhol, etc. Observei uma divisão de tarefas bastante equilibrada e que rompe com a visão de que é papel específico da Educação Física organizar as festividades da escola.

Goodson (1995) corrobora as idéias desenvolvidas nessa seção. Em seus estudos em escolas Britânicas destaca que as disciplinas passam por um estágio evolutivo, indo da marginalidade para um estágio utilitário até chegar a uma definição como disciplina; esse processo envolve disputa entre matérias em relação a status, recursos e território.

Outro exemplo que trago em relação à constituição da Educação Física enquanto componente curricular, seu prestígio e suas conquistas nessa escola, é a maneira que a escola vem tratando as atividades extra-classe.

No período em que estive na escola, as duas professoras de Educação Física levaram seus alunos para participarem de campeonatos escolares e apresentações de dança. Nas reuniões pedagógicas a diretora referiu-se a essas atividades e convidou os demais professores para prestigiarem tais momentos levando seus alunos, destacando que eram atividades importantes para a escola.

Em reunião posterior a diretora iniciou os trabalhos parabenizando as professoras de Educação Física pelo sucesso alcançado nos jogos, ressaltando que o mérito era de um trabalho feito com muita dedicação e seriedade por parte das referidas professoras e que, apesar dos projetos de esporte serem desenvolvidos na praça próxima à escola, em que as linhas demarcatórias de uma quadra são imaginárias, os alunos saíram-se muito bem nas ditas “quodras oficiais”.

Em outra reunião na qual foi discutido calendário escolar e os registros de atividades, a diretora orientou que os professores que envolveram seus alunos em atividades de jogos ou apresentações culturais deveriam registrar essas horas, pois elas são consideradas pela escola como atividades pedagógicas. Essas atitudes tomadas pela escola demonstram, em minha opinião, que mais uma vez a Educação Física é colocada em uma posição de destaque e de prestígio na organização curricular.

A consideração das atividades da área da Educação Física realizadas fora do horário e ambiente escolar como atividades pedagógicas e de registro para os professores pode parecer algo óbvio aos olhos de algumas áreas de conhecimento, mas para essa área nem sempre é assim.

Publicações de estudos referentes à Educação Física Escolar, como os de Bracht (1992); Souza Júnior (1999; 2001) e Vago (1997) evidenciam que ela em muitas situações é colocada em uma posição inferior em relação às demais áreas do conhecimento e que as atividades por ela realizadas muitas vezes não são consideradas sequer como atividades pedagógicas, existindo um percurso um tanto nebuloso entre a legalidade (discurso das Leis) da Educação Física e a legitimidade (razão de ser no currículo escolar) de sua prática. Percurso esse que, pelos dados apresentados até aqui, parece superado na escola “Movimento”.

E entre tantas razões da Educação Física existir no currículo, nas séries iniciais da escola “Movimento” ela também serve como aliada para o desenvolvimento do trabalho das professoras titulares que, segundo a coordenadora “Estrela”, recorrem à professora para solucionar algumas dificuldades específicas. Ela relata:

Bom a Educação Física, o que a gente sempre quis que acontecesse dentro da escola é que a Educação Física, principalmente dentro do currículo, ocupasse o espaço que lhe é de direito, porque ali, os pequenos se envolvem muito com a questão do movimento, com a questão da expressão corporal como um todo, assim, e a gente sentiu necessidade que as professoras trabalhassem mais integrado, que elas pensassem juntas ações para um trabalho pedagógico mais integrado, então eu vejo assim, a Educação Física, as professoras quando conversam com a [Sol], que é nossa professora, quando elas percebem que algum aluno tá com alguma dificuldade na coordenação motora fina, ou na coordenação motora ampla, ou trabalhar uma atividade de repente para fixar algum conteúdo, a [Sol] também se propõe a ajudar. A professora de Educação Física também tá ali para dar esse suporte na atividade, pra somar, para ajudar.

Sobre essa integração existente entre as professoras titulares e a professora “Sol”, serão apresentados mais detalhes na seção que fala sobre a contribuição da prática pedagógica da professora para a modificação do status da Educação Física nas séries iniciais. Essa análise é de fundamental importância quando se pretende, como está explícito nos documentos da escola “Movimento”, uma troca de experiências e um trabalho integrado entre professores e componentes curriculares.

6.3.2 *A posição da Educação Física em relação aos demais componentes curriculares nas séries iniciais*

Na análise relativa à visão da escola a respeito do papel da Educação Física foi possível perceber que este componente curricular foi construindo um lugar de destaque na organização curricular, não só ressignificou alguns conceitos trazidos pelos professores da escola como conquistou território, melhores condições de trabalho e legitimidade no currículo.

Outra questão que apareceu na análise dos documentos e nas entrevistas com os sujeitos de pesquisa foi a inserção de diferentes componentes curriculares no currículo das séries iniciais. Como já relatei em capítulos anteriores, o currículo das séries iniciais nesse processo de discussão foi sendo alterado. Disciplinas como Espanhol, Música e Filosofia foram aos poucos sendo introduzidas e, por exemplo, o quadro de disciplinas da 4ª série foi alterado, contando atualmente com um núcleo geral (Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Religião), com carga horária de 11h/a e ministrado pela professora titular; e outro diversificado, ministrado pelos professores especialistas (Educação Física, Arte, Educação Musical, Língua Espanhola e Filosofia), com 9h/a.

Essa distribuição, na opinião das entrevistadas, rompe com a tradicional hierarquia na qual disciplinas como Português e Matemática tomavam quase metade do tempo escolar das crianças. A diretora destaca que essa foi uma disputa travada nos espaços de discussão e que a participação das professoras de Educação Física, defendendo sua área e lutando por reconhecimento, foi fundamental para ganhar espaço no currículo.

A coordenadora “Estrela” sublinha que essa nova forma de organizar o currículo fez com que professores à frente de componentes curriculares que historicamente eram discriminados na organização curricular se sentissem valorizados, comprometendo-se mais com o trabalho. Ela relata:

Eu vejo assim, quando a gente distribuiu melhor a carga horária das disciplinas, os profissionais da Educação Física, se sentiram de certa forma valorizados, porque sempre a Matemática e o Português tiveram a maior carga horária e esse pessoal da Educação Física das outras áreas também, ficaram mais valorizados, entendendo também o seu grau de comprometimento que teriam com o trabalho no todo, no coletivo.

Percebi também que a Educação Física, em relação aos demais componentes curriculares introduzidos a partir do ano de 2000, está em uma posição bem mais confortável no currículo, ou seja, já conseguiu, por intermédio da intervenção da professora; do tempo em que vem atuando nas séries iniciais, encontrar um caminho de legitimidade, o que ainda não acontece com os demais componentes.

Como exemplo, observemos o que diz a coordenadora “Estrela”:

A Educação Física como eu disse já conquistou o espaço dela na escola pelo fato do comprometimento dos profissionais e pela proposta, que é bem clara e por estar dentro da proposta do PPP, principalmente. E essas que estão chegando, que estão sendo introduzidas agora, principalmente das humanas, Filosofia, Música. A gente entende que poderiam dar muito mais, mas que acabam pecando em um dado momento, por não ter claro ainda esse processo, não se dar conta que dentro da nossa escola não tem essa hierarquia gritante, uma ter carga horária maior que a outra. Eles não se dão por conta que a gente está valorizando, que há um espaço a ser ocupado e que não está sendo ocupado. Os profissionais não perceberam ainda que não só a Matemática, não só a Língua Portuguesa, a Ciência, não só a História, a Geografia, que são disciplinas que historicamente são consideradas as disciplinas ditas importantes, que a questão da Música da Arte, da Filosofia, que elas também têm um papel na formação e que contribuem tanto quanto as outras, e que esse profissional, a frente dessas áreas, eles tem, assim como a Educação Física, que conquistou seu espaço, eles têm que fazer da mesma forma, eles têm que mostrar a que vieram qual é realmente a proposta da Música e também conectar essa proposta com a proposta da escola. Então eu vejo que eles ainda têm muito que progredir, que buscar.

Nas observações das reuniões pedagógicas também percebi algumas diferenças da posição ocupada pela Educação Física no currículo em relação aos demais componentes curriculares ministrados por especialistas. Uma delas é que a professora de Educação Física está perfeitamente integrada ao grupo de professores, em suas 40h/a de trabalho circula pelos três turnos de funcionamento da escola e participa de todas as reuniões pedagógicas, o que não ocorre com outros professores especialistas, que às vezes cumprem sua carga horária na escola em dois, no máximo três turnos semanais e nem sempre se fazem presentes nas reuniões. Inclusive em uma das reuniões as professoras titulares reclamavam que muitos especialistas não compareciam a conselhos de classe e isso dificultava a construção dos pareceres dos alunos.

Outra diferença é quanto ao discurso assumido pela Educação Física na escola. Nas reuniões em que os professores apresentaram seu planejamento para o grande grupo, a disciplina, representada pelas duas professoras da escola, manteve

um discurso articulado defendendo seus propósitos e apresentando seus objetivos e metodologias de trabalho de forma coerente e articulada com o PPP da escola. Já com determinados especialistas isso não ocorreu, até mesmo no discurso de diferentes professores de uma mesma área parecia não haver uma idéia articulada. Tais observações também foram feitas pela coordenadora “Estrela”:

A Música mesmo eu vejo que tem uma gama de coisas para trabalhar, para explorar que eu atualmente eu não percebo isso. A Filosofia, o pensar, eu vejo que esses profissionais ainda estão muito ligados à questão acadêmica, ainda não chegaram na escola, não sentiram a escola como deveriam, não perceberam a escola. Então eu vejo que eles ainda têm uma grande caminhada, têm muita discussão. Isso eu pude perceber na fala dos colegas quando apresentaram suas propostas pedagógicas para o grande grupo nas reuniões, eu vejo que eles ainda têm que caminhar muito. Até na discussão da carga horária para a Música, um profissional da área disse que achava que deveria ter mais períodos, e o outro dizendo que estava muito bom um período. Então até essas falas estão diferentes. Um entende que é importante mudar isso para o próximo ano, aumentar essa carga horária e o outro não, então isso, eu não sei o que acontece dentro da academia nessa área, se uns lá são artistas e não são professores, outros querem ser professores, mas uma coisa não tá fora da outra. Eu acho que a questão é mais a visão de educação de cada profissional e a proposta que tem que estar clara. E acho que ainda não conseguiram, estão muito fora da realidade da escola, desse contexto escolar. E a Educação Física aqui dentro da nossa escola conseguiu ocupar o espaço dela.

Esse depoimento deixa evidente que a posição ocupada pelos componentes curriculares ministrados por especialistas nas séries iniciais é uma posição instável e que está sendo negociada e disputada. Nesse processo, com exceção da Arte e da Educação Física, que já possuem uma caminhada, todas as outras vão ter que achar seus próprios caminhos de legitimidade, não só na articulação do discurso, mas na ação da prática pedagógica nos diferentes níveis de atendimento da escola. É uma forma nova de organizar o currículo e a posição dos componentes curriculares quanto a território e status não está dada como algo definitivo.

A diretora “Lua” corrobora essa idéia, comparando a Educação Física e a Arte com os demais componentes curriculares ministrados por especialistas nas séries iniciais:

A Educação Física, ela e Arte foram às primeiras que entraram, se solidificaram com o trabalho e foram respeitadas por isso. Não houve discussão para que isso fosse diminuído. Nós tivemos a diminuição de carga horária este ano da Língua Estrangeira e da Filosofia, por um aspecto bem forte assim, justamente até de formação dos professores pra essas disciplinas em séries iniciais, é muito complicado tu conseguir profissionais que trabalhem em séries iniciais com disciplinas, muito difícil. Tu consegues gente de 5ª a 8ª e de ensino médio e ensino infantil e as séries iniciais é complicadíssimo.

A fala da diretora evidencia que além de conquistar território nas séries iniciais, os especialistas precisam entender melhor as características e singularidades desse nível de atendimento, por ser um trabalho com crianças e exigir um novo olhar por parte da formação nos cursos de graduação, que parecem não haver despertado para essa realidade e demanda. Acredito que não perceberam que a esfera de atuação não é mais somente no ensino médio e no ensino fundamental, que está aberta, em certas escolas, uma nova possibilidade e que deve ser levada em conta o mais rápido possível, sob pena de, por meio de experiências frustradas, se perder esse espaço, se é que ele está mesmo sendo pretendido por essas áreas.

Por outro lado, acredito que um outro desafio está colocado para a escola “Movimento”; o de realmente integrar os saberes e fazeres no currículo das séries iniciais, sob pena de ferir os propósitos de integração curricular pretendidos e estimulados pelo PPP.

Digo isso por perceber, tanto nas falas das entrevistadas como nas observações das reuniões, que a nova organização do tempo escolar nas séries iniciais, com a inserção de novos componentes curriculares, parece ter sido acompanhada de uma fragmentação e certo isolamento por parte de alguns componentes recentemente inseridos.

Por entender que esse é um processo novo, que está sendo amplamente discutido nos espaços de reuniões e que parece ter a intenção de, principalmente, romper com a tradicional hierarquia entre os componentes curriculares, acredito que deva ser amadurecido no sentido de engajar os novos professores no PPP – que aponta para uma proposta mais integradora – para que eles, no dia a dia de suas ações, estejam convencidos de seu papel nesse processo e para que a intenção de acabar com a hierarquia curricular não crie uma situação de fragmentação do conhecimento escolar.

Na próxima seção apresentarei os dados referentes à prática pedagógica da professora de Educação Física e a integração de seu trabalho com as professoras titulares, com o intuito de discutir a influência de sua prática para a modificação do status da Educação Física nas séries iniciais.

6.4 A contribuição da prática pedagógica da professora “Sol” para a modificação do status da Educação Física nas séries iniciais

Minha última questão de pesquisa foi: “identificar a que se destina a Educação Física, por meio da prática cotidiana da professora, no currículo das séries iniciais da escola pesquisada e se houve contribuição dessa prática para a modificação ou não do status da Educação Física nas séries iniciais”.

Esta questão de pesquisa não tem a intenção de enquadrar o fazer pedagógico da professora de Educação Física em alguma concepção específica, mas, sim, reconhecer: Como a mesma percebe sua prática levando em conta seu planejamento? Como se sente ao trabalhar com a pré-escola e séries iniciais? Que relações podem ser feitas entre o contexto do texto do planejamento e o contexto da prática por mim observada? Como se dá a articulação entre o seu trabalho com o das professoras titulares, segundo sua visão e a das demais entrevistadas? Com essas perguntas sendo respondidas acredito que conseguirei perceber se houve ou não contribuição dessa prática para a modificação do status da Educação Física nas séries iniciais.

6.4.1 Reconhecendo o campo da pré-escola e séries iniciais como um campo de atuação e de contradições da Educação Física

Segundo minhas observações a professora de Educação Física sente-se muito a vontade para trabalhar com alunos de pré-escola e de séries iniciais, parece ser o campo de atuação de sua preferência. Em todas as aulas, presenciei uma professora muito disposta, de fala tranquila e comportamento afetivo com os alunos, alguém que se dispõe a considerar as características da infância enquanto uma fase de alegria, fantasia e muita movimentação.

Ela própria fala de como se sente em relação a esse campo de atuação:

Até assim na minha área, eu vejo pelos colegas que a maioria prefere trabalhar com de 5ª a 8ª e ensino médio porque já gostam do esporte propriamente dito. Não sei se porque quando eu era estudante, depois na ESEF sempre fui pro lado mais da recreação, sempre gostei muito mais de criança do que de adolescente, tenho muito mais paciência e fora isso eu até os cursos que fazia no tempo que fiz magistério, eu sempre fui dessa

parte, e até pra mim é melhor porque eu vejo que a maioria prefere os maiores. Então para mim ocupar esse espaço é mais fácil do que querer de 5ª a 8ª. Não que eu não goste, eu gosto, mas acho que tu vê muito mais resultado com os pequenos, eu gosto mais. Eu sei que eles são muito mais dependentes, é muito mais difícil, tu tem que te doar muito mais, mas eu prefiro.

Tal preferência para mim fica explícita em seu próprio fazer pedagógico, pois percebi na observação das aulas que ela sempre se integrou às atividades, sua atuação não foi de alguém que está por fora apenas organizando e sim de alguém que se envolve junto com as crianças. Acredito que esse fator facilita bastante a aproximação e aceitação por parte das crianças, apesar de ser, como a professora destacou, uma área “muito mais difícil” de atuar pois, além de tudo, essa postura é bem mais desgastante, exige um “pique” a mais.

A fala da professora revela, além de sua preferência por atuar em pré-escola e séries iniciais, que a maioria dos professores de Educação Física não prefere atuar aí, e sim de 5ª a 8ª e ensino médio, percepção que é corroborada por minha própria experiência profissional.

A vivência que tive nas escolas e como supervisora da área serviu para identificar essa situação. A rotina normalmente é a seguinte: para cada professor que é nomeado e chega à escola são oferecidos oferecidas pela direção – normalmente em acordo prévio com os professores de Educação Física da escola – as séries iniciais e/ou pré-escola, e o professor que ali atuava passa a dedicar-se às séries finais, como se fosse uma promoção no trabalho, na qual os mais novos comessem pelas áreas de mais trabalho e menos reconhecimento até chegar, depois de determinado tempo, às áreas de melhores condições e “menos trabalho”. Parece estranho, mas é assim que acontece, o mais raro é um professor chegar à escola ou à SME, na hora da nomeação, e dizer que sua preferência de atuação é séries iniciais ou pré-escola.

Eu, quando atuei na supervisão pedagógica da área, percebia essa contradição, pois os professores da rede lutavam para ocupar esse espaço das séries iniciais e, ao mesmo tempo, assim que fosse possível abriam mão dele. Inclusive em muitas nomeações eu era chamada pelas supervisoras administrativas porque os professores que chegavam para assumir resistiam bastante quando se dizia que a nomeação era para trabalhar com pré-escola ou séries iniciais.

Essa situação, em minha opinião, deve ser elemento de uma longa caminhada de discussões e estudos para nossa área, e uma discussão que não pode deixar de fora a compreensão de onde vem a fragilidade na hora de encarar tal nível de ensino ou a opção pessoal de não querer atuar nessa área. Talvez se deva dar uma atenção maior à formação acadêmica dos professores, pois se ela estiver voltada à esportivização da Educação Física certamente os professores vão encontrar dificuldades e pouco interesse de atuação nesse nível de atendimento. A própria professora “Lua”, quando explicou o motivo pelo qual muitos professores não gostam das séries iniciais, destacou que seria porque nas séries finais os professores trabalham mais com “esporte propriamente dito”.

No caso, a professora pesquisada parece ser uma exceção, elegeu essa área de atuação como a de sua preferência e esse talvez seja um indicador do motivo porque ela, mesmo tendo consciência de que é mais difícil e desgastante, se sente tão à vontade para atuar.

6.4.5 Reconhecendo o local das aulas de Educação Física da escola “Movimento”

Antes de fazer algumas relações com o que eu observei e com o que a professora de Educação Física apresentou em sua entrevista e em seu planejamento sobre sua prática pedagógica gostaria de destacar o principal espaço de atuação da professora, “a praça”.

A praça, como já havia dito, é o local no qual a professora realiza a maioria de suas aulas, pelo motivo de a escola estar em obras. Ela fica a uma quadra e meia da escola, em uma rua de pouco trânsito de automóveis. Apesar de não ser um espaço institucional, como a quadra esportiva, é um local bastante agradável, bem arborizado com traves de alumínio fixas; alguns bancos de concreto e um amplo espaço para realização de diferentes atividades, e o melhor de tudo é que à tarde, pela localização das árvores, possui muita sombra.

Observei que, por ser um ambiente seguro e agradável, a praça é freqüentada por crianças, mães, babás, avós e jovens envolvidos em alguma atividade. Inclusive muitos deles são alunos do turno da manhã da escola e reúnem-

se à tarde para jogar, integrando-se até mesmo, em determinados momentos, na aula da professora “Sol”.

A professora “Sol” fala sobre quando começou a utilizar esse espaço e sua percepção sobre ele:

Quando eu entrei aqui na escola, o pátio era um pouco maior, mas quando comecei a trabalhar no pátio e vi que não tinha espaço e eu não tinha o que fazer, comecei a ir para a praça. No início, principalmente com os menores, com o pré eu nem ia no início, ia só a partir da primeira, eu não sentia muita segurança, até porque eu não conhecia, pra mim era desconhecido, eu não sabia o que ia encontrar lá, e até o deslocamento para a praça, eu pedia para uma funcionária me acompanhar, depois ela ia lá para voltar comigo. Mas depois eu fui sentindo segurança porque eu vi que dificilmente apareciam pessoas diferentes, que não estivessem sempre lá. Porque sempre tem ou adolescente, ou criança, ou babá cuidando neném, mas na verdade são sempre as mesmas pessoas, varia um ou outro, mas não são pessoas que apavoram, são pessoas que adoram ficar vendo movimento, ficar vendo crianças, então pra mim ficou uma coisa fácil, então comecei a levar o pré, comecei a ir sozinha porque eles não atravessam nunca a rua sozinhos, no início eles iam de fila, agora já vão caminhando de mão. Então eles se acostumaram também, porque no início eu acho que eles também tinham um pouco de medo porque não estavam acostumados a sair da escola. Agora a praça já se tornou um “puxadinho da escola”.

Minhas observações corroboram o relato da professora, fiz vários deslocamentos com ela e com as turmas e sempre foi um deslocamento muito tranquilo, eles já estão acostumados com esse percurso, ninguém corre ou atravessa a rua sem o consentimento da professora e muitos ajudam a carregar o material.

Para a professora o ambiente da praça não tem atrapalhado em nada, inclusive, ela relatou que um menino, irmão de um aluno da escola, foi se ambientando com as crianças na praça e acabou indo estudar na escola. Relata, ainda, que às vezes enfrenta certa dificuldade quando alguém se machuca, pois quando isso acontece todos têm que retornar; ou quando algum aluno briga e ela tem que retirá-lo da atividade, nessa situação o aluno, segundo ela, acaba “ficando de molho” e se estivesse na escola, ele já poderia ser atendido pela orientadora educacional.

A diretora também destaca o trabalho na praça, acredita que fora dos muros da escola os alunos também aprendem a lidar com certas situações. Ela relata:

Eu acho que uma grande vantagem foi ao longo desses anos a gente fazer Educação Física na praça, eu acho que pra eles, em termos de aprendizado, é uma coisa indiscutível, porque assim, eu tenho regras a cumprir, eu tenho limites a respeitar e a superar, sem precisar ter um

ginásio, sem precisar ter uma parede, sem precisar ter uma rede, sabe. Eu sei que eu posso chutar até aqui, porque aqui tem uma linha, mas que linha? Isso é inexistente, sabe e isto é muito importante, acho que isso cria neles uma coisa que só em longo prazo a gente consegue visualizar.

Assim parece que a escola encontrou no espaço da praça uma solução alternativa com poucas limitações para a atuação da professora e penso que esse exemplo rompe com a visão de que os espaços fora da escola não são seguros ou devem ser evitados. Sem querer generalizar, acredito que para essa escola foi uma decisão viável e tomada aos poucos, na medida em que a professora teve a iniciativa de conhecer o lugar e acreditar nele como um espaço viável e seguro para suas aulas.

6.4.6 *O trabalho da professora de Educação Física na escola “Movimento”*

Início essa seção lembrando que, no capítulo 5, quando analisei os documentos da escola “Movimento”, descrevi a proposta de trabalho da professora “Sol” destacando, no nível do contexto do texto, os elementos que expressam suas intenções e visão da Educação Física para os anos iniciais.

Nessa subseção quero me deter nas observações que fiz das aulas de Educação Física, relacionando-as, dentro do possível, com as colocações feitas na entrevista a respeito da prática pedagógica da professora e com o planejamento de ensino por ela apresentado para o grande grupo nas reuniões da escola e no documento do plano de estudos. Faço tal opção para poder comparar o contexto do texto com o da prática e destacar achados significativos sobre a prática pedagógica da professora “Sol” e sua articulação com o PPP da escola.

A professora confirma algumas questões que estão presentes no texto do seu planejamento. Uma delas é entender a aula como um espaço flexível, e na realização de suas atividades, estar atenta à aprovação e prazer por parte dos alunos. Ela relata:

... as aulas são flexíveis, as vezes a gente tá com uma proposta de fazer um jogo e aí não dá certo e aí tu faz uma outra recreação, faz um estafeta, faz alguma outra coisa diferente. Então eu acho que a gente tem que ser flexível e às vezes até em relação a materiais que não tá no momento ou o espaço que não é apropriado, então acho que a gente tem que ir sempre

analisando o que é mais importante o que é o melhor. Até porque é o lazer deles, não tem que ficar naquela de “ah cumpri meu objetivo, fiz o que era importante”, que eles têm que saltar, vão ficar com o tônus muscular aqui, o ritmo aqui, a lateralidade aqui, o equilíbrio aqui. Acho que não, a gente tem que pensar também em fazer uma coisa agradável, que eles tenham prazer, porque eu acho que é importante pra vida deles depois no futuro, que eles vão gostar de praticar de fazer, e não aquela coisa forçada, de “ah a gente tá vendo que as crianças não estão gostando e tá forçando”. Eu acho que tem que trocar e fazer uma coisa mais agradável pra eles, eu penso dessa forma.

De fato, isso observei quando assisti as suas aulas. Algumas vezes presenciei atividades nas quais as crianças, ou não compreendiam o desenvolvimento da atividade, ou desinteressavam-se rapidamente. A professora foi sempre perceptiva a essa situação e rapidamente propunha outras atividades. Além das observações que fiz nas aulas, ela também destacou na reunião em que apresentou seu planejamento: “para mim o principal é que eles gostem da atividade, façam algo que levem para sua vida”.

A flexibilidade na condução das atividades das aulas estende-se também para o planejamento dos objetivos e conteúdos. A professora destaca que não fica presa à listas de conteúdos ou sugestões da SME:

Outra coisa que acho importante colocar é que eu não fico presa aos conteúdos, por exemplo, a gente recebe até da Secretaria conteúdos que se pode seguir, na ESEF a gente também vê aquilo tudo explicadinho, mas eu acho que não, acho que a gente, claro, trabalha os conteúdos, mas de uma maneira mais ampla assim, do que é importante e não ficar presa aquilo ali e “ah agora é o primeiro trimestre vou trabalhar isso e aquilo”, não, acho que é um conjunto, até porque são crianças e os interesses às vezes vão mudando e daqui a pouco a dificuldade é outra que a gente não espera.

Essa fala, em minha opinião, pode ser interpretada no sentido de que a escola, enquanto produtora de suas ações, recontextualiza, por meio da prática pedagógica de seus professores e de seu planejamento próprio, o que vem escrito em textos oficiais, recria no contexto da prática e de seu próprio projeto, de acordo com sua realidade e seu modo de pensar, a educação de seus alunos.

Portanto, no caso da Educação Física na pré-escola e séries iniciais é possível se pensar que a prática pedagógica dessa escola não será igual à de outra escola do mesmo bairro, mesmo com crianças de mesmas características, e que o que é prescrito oficialmente enquanto conteúdo, no caso da escola pesquisada, não assegura a realização dos mesmos por parte da professora.

Outra observação que fiz e que a professora também abordou na entrevista e na apresentação do planejamento para o grande grupo, foi o fato de ela não forçar os alunos a participarem das atividades. Sua estratégia foi sempre de iniciar a explicação das atividades em círculo, e quando alguns alunos se dispersavam pela praça, ela terminava a explicação, iniciava a atividade e aos poucos tentava incluir os alunos dispersos. Eles na maioria das vezes, integravam-se à brincadeira e quando isso não ocorria, acabavam escolhendo suas próprias atividades. Sobre esse assunto ela sublinha:

... eu penso que se às vezes têm alguns alunos que na hora não querem fazer, eu não fico forçando eles a fazer porque eu acho que pode ter um retorno contrário, daqui a pouco eles não vão gostar de praticar aquela atividade física. Então eu acho que aos poucos, até eles vendo os outros praticarem, daqui a pouco no meio daquela aula, ou num outro momento eles vão chegar e vão fazer aquilo de uma forma mais agradável né, eu penso dessa forma. [...] Às vezes tem alguém com alguma dificuldade ou aquele mais gordinho que até já encaminhamos cinco para a nutricionista, mas eu não forço, aos poucos vou tentando incluí-los. Acho que temos que ter cuidado para não traumatizar ninguém, apresentar outras possibilidades de atividades.

Percebi, também, que na organização das atividades os alunos não são separados por gênero e nunca percebi nenhuma resistência dos alunos em dar as mãos ou compor grupos com meninos e meninas. A professora “Sol” relata: “Acho que é importante trabalhar com todos juntos, não separar por gênero, e sempre trabalhar com momentos que eles trabalhem em duplas, em trios e em grupos”. Além disso, ela procura, durante as aulas, diversificar quanto ao tipo de trabalho. Adota tanto trabalhos de cunho competitivo como cooperativo. Nos trabalhos competitivos observei que os alunos, quando percebem que um colega não conseguiu ir tão bem quanto os outros na tarefa, não o destratam, mas procuram ajudá-lo. Esse é um estímulo que parte da professora e sobre isso ela destaca:

... às vezes eu gosto de fazer trabalhos competitivos, que para eles é uma coisa motivadora, mas também fazer trabalhos individuais, cada um no seu ritmo, onde aqueles que têm dificuldade não vão deixar de fazer, então eu acho que tem que ir variando até para eles irem se acostumando com a diversidade, de não fazer sempre a mesma coisa e as vezes uns gostam de competição, outros já não gostam tanto, mas eu acho importante fazer competição mesmo quando tem alunos que têm dificuldade porque noto que eles ajudam, se tu trabalhar bem, eles não vão se importar que esse ou aquele que tenham dificuldade fiquem na mesma coluna ou no mesmo grupo. Então acho que aos poucos a gente vai conquistando esse tipo de trabalho.

Outra observação que merece destaque é quanto à integração, de alunos portadores de alguma necessidade especial. Em algumas turmas eles estão presentes e são os que mais se motivam para a aula. Uma menina de uma segunda série me chamou a atenção em especial. Ela tem 13 anos e é bem maior que os alunos da turma que possuem em torno de 8 anos. Ela, sempre de mão com as colegas, cuida e é cuidada, se diverte intensamente, mesmo brincando na sua própria lógica e os colegas não fazem nenhuma distinção, incentivam e aceitam quando ela faz sua própria interpretação da brincadeira.

Um exemplo disso foi uma brincadeira de esconder na qual, quando ela era a pessoa incumbida de procurar e “bater” os colegas com o tradicional “1,2,3 fulano”, ela não seguia essa lógica, corria para encontrar os colegas, afastando-se do “teto”, apenas corria na direção dos colegas e dizia: “te achei fulano; professora consegui achar todos”, os colegas aceitavam sua maneira de brincar. E quando era sua vez de se esconder, ela era a primeira a ser descoberta e já saía procurando e entregando o lugar de todos os outros dizendo para a colega incumbida de achar os outros: “eu to te ajudando”.

A diretora destaca o trabalho das professoras de Educação Física no sentido de integrar esses alunos e afirma que a escola vem construindo uma proposta de inclusão, já que essa é uma realidade que está chegando para ela:

Elas trabalham muito bem também com as diferenças, nós temos alunos portadores de necessidades especiais em grande número nas séries iniciais. Pra uma escola, inclusive, que não é uma escola especial, nós temos um número extremamente grande, que surpreende muitas vezes, nós chegamos a ter cinco portadores de necessidades especiais, com deficiência mental com laudo, numa mesma turma, de vinte e cinco, é um número bem grande, 20% da turma seriam de portadores de necessidades e isso é lidado de forma muito tranquila, até porque a escola tem essa proposta e o professor acaba entrando nessa proposta.

Uma última observação que faço sobre o trabalho da professora “Sol” é quanto à organização dos momentos da aula. A professora, nas aulas que observei, começava apresentando as atividades para o grupo (que nunca ultrapassou a média de 24 alunos), integrando-se nelas e direcionando conforme seu planejamento para aquele dia. As atividades¹⁰ foram: brincadeiras de roda; estafetas com e sem

¹⁰ São alguns exemplos das atividades citadas acima: estafetas com objetos: os alunos divididos em duas colunas e à frente de cada coluna estavam dispostas garrafas de leite cheias de areia. Os

objetos; atividades de ordem e atenção; de noção espaço temporal; de conhecimento do próprio corpo, etc.

Os materiais utilizados nas aulas foram normalmente, bolas de diferentes tamanhos, cordas, cones, garrafas pet, figuras geométricas, etc. Em vários momentos percebi que os últimos 10 ou 15 minutos da aula foram colocados para que as crianças escolhessem suas próprias atividades enquanto a professora circulava entre elas. Eram caminhadas na volta da praça; futebol; balanço feito com uma corda presa a uma árvore; brincadeiras na caixa de areia como estradas para carrinhos e construção de casas e tocas; e brincadeiras com bolas de vôlei como caçador ou jogar a bola de mão em mão.

Fazendo uma breve comparação entre o planejamento no contexto do texto; a entrevista da professora; e as observações que fiz do contexto de sua prática, percebi coerência, até porque é a própria professora que constrói seu planejamento, utilizando-se de sua autonomia e iniciativa para colocar nele o que realmente acha relevante para legitimar sua prática.

Porém suas colocações não são isoladas do contexto da escola, pois percebi uma forte articulação de seu planejamento e suas ações com o que é acordado nas reuniões de discussão e construção do PPP em que, em conjunto com as professoras titulares do currículo e demais professores, são produzidas algumas diretrizes que se transformam em documentos oficiais da escola para facilitar os rumos e escolhas pedagógicas de cada um. E esses documentos apontam, como já vimos em sua análise no capítulo 5, para um trabalho que respeite as diferenças; que reconheça a bagagem trazida pelos alunos; que não evidencie somente os “melhores”; e que estabeleça uma relação afetiva e solidária com a comunidade escolar. Um trabalho coletivo e articulado.

alunos, com bolinhas de meia na mão, se deslocavam entre as garrafas em zigue-zague e no final do trajeto arremessavam a bolinha em várias garrafas dispostas à frente. Os alunos foram desafiados a criar sua própria maneira de deslocamento entre as garrafas e também de arremesso. Essa atividade não teve cunho competitivo; atividades de ordem e atenção: a professora apresentou para os alunos diferentes figuras geométricas (confeccionadas em cartolinas, cobertas por papel celofane). Cada figura representou um comando, ex: quadrado, agacha; triângulo, estica os braços, etc. Noção espaço-temporal: alunos dispostos livremente no espaço da aula. Um é eleito o pegador, e a medida que vai pegando os colegas, forma-se uma corrente, que não pode ser rompida até que todos sejam pegos.

Na próxima subseção, por intermédio dos dados coletados, analisarei como se dá a articulação do trabalho da professora de Educação Física com o das professoras titulares do currículo.

6.4.7 Limites e possibilidades para um trabalho integrado

Essa subseção servirá para que possamos ter uma idéia de como a professora “Sol” vem articulando seu trabalho com o das professoras titulares de pré-escola e séries iniciais, já que a escola, por meio da discussão e construção de seus documentos oficiais, vem apostando nessa integração, e, como temos visto, a Educação Física vem, através da inserção da professora nas discussões, conquistando espaço e status curricular para alcançar seus objetivos. Isso parece passar, também, pela articulação que a professora tenta estabelecer com as professoras titulares e vice-versa. Por outro lado, esse não é um processo acabado e merece algumas reflexões.

Nas observações que fiz, a professora titular nunca esteve presente nas aulas de Educação Física. A professora de Educação Física tem seu momento particular com os alunos. Mas, segundo o relato das entrevistadas, essa integração e articulação vem se dando ao longo dos anos em reuniões de classes paralelas; grupos de estudos; conselhos de classe; e nas próprias discussões coletivas para construção dos documentos oficiais da escola.

A professora “Sol” fala um pouco da importância desses espaços que a escola vem tendo ao longo dos anos:

Pra mim é importante porque é o momento que se tem para se reunir, no caso todos que trabalham com as turmas e a troca de idéias e de experiências, assim, por exemplo, eu fico sabendo o que a professora do pré, primeira, até 4ª série, o que ela está fazendo na sala de aula. Apesar de no meio da semana a gente sempre trocar uma idéia, sugerir alguma coisa para trabalhar, de uma forma ou de outra, ou o que poderia fazer para ajudar em tal coisa, que isso aí a gente sempre faz, nas reuniões a gente tem mais contato, até de conteúdos que eles estão trabalhando o que dá para fazer para ajudar, com relação a alguns alunos que têm alguma dificuldade em alguma coisa ou até na parte de socialização mesmo, acho que é importante nesse sentido às reuniões. E a parte pedagógica junto com a coordenadora, às vezes algum tipo de trabalho, de atividade que se pode fazer em conjunto, nesse sentido.

Pela fala da coordenadora “Estrela” tanto a professora de Educação Física quanto as titulares apostam em espaços em que possam integrar o trabalho e ajudarem umas às outras. Ela relata:

Como eu tava falando lá atrás, que existe nesses profissionais tanto da Educação Física quanto das séries iniciais um interesse em comum, de proporcionar a esses alunos um trabalho mais integrado, mais interdisciplinar, mais ligado, então em certos momentos elas procuram estar se informando como é que a professora da Educação Física tá trabalhando, no que ela poderia estar ajudando, contribuindo para que determinados assuntos e alunos dentro da sala de aula fossem melhor trabalhados, elas procuram fazer com que o que tá sendo desenvolvido na sala de aula, também seja trabalhado na Educação Física e na Arte. Então elas procuram se comunicar e integrar o trabalho de certa forma e vejo que existe sim um comprometimento e um respeito por profissionais dentro da escola. Que não é só aquela questão de no horário que elas não estão é o horário da folga, eu vejo que elas buscam essa integração procurando saber o que elas estão fazendo.

Não consegui observar nenhuma reunião pedagógica específica para as séries iniciais, pois a escola optou por utilizar o espaço de reuniões pedagógicas para repensar criticamente seus conteúdos e forma de organização curricular. Nesses espaços é perceptível, na apresentação do planejamento das professoras de séries iniciais, certa articulação entre o seu trabalho e o da Educação Física.

Nos conteúdos de primeira série, por exemplo, apareceram tópicos como “atividades lúdicas; psicomotricidade; dramatizações”, e o discurso mais aceito pelo grupo foi o de que a alfabetização passa por todos os conteúdos, por todas as áreas. Deste modo, é possível iniciar uma aula contando uma história e dessa história trabalhar com todos os conteúdos, passando pela Educação Física, pela Geografia, etc. Ou seja, mesmo que eles troquem de professor, o assunto pode seguir sendo trabalhado.

As professoras sugerem, também, no decorrer das apresentações das diferentes séries, a construção de textos; utilização de jogos e brincadeiras como forma de abordar diferentes conteúdos; o estímulo à leitura e construção de painéis com os alunos abordando temas como saúde, alimentação saudável, etc.

Faço o relato dessas falas por acreditar que elas podem evidenciar, no contexto do discurso, a intenção de um trabalho mais coletivo e integrado e que, apesar do currículo das séries iniciais estar com diferentes professores ministrando as aulas, ele pode inter-relacionar-se diminuindo um possível distanciamento entre as diferentes áreas. Mas, por outro lado como, no contexto da prática, em todo

tempo que estive na escola não presenciei reuniões específicas para esse fim nem as professoras titulares junto com a professora “Sol”, em um trabalho de efetiva integração com a Educação Física, acredito que seja pertinente a escola “Movimento” experimentar um formato curricular que aproxime na prática, não só a Educação Física, mas os diferentes componentes curriculares que foram sendo inseridos no processo de construção dos documentos.

A diretora “Lua” fala sobre esse processo, que procura articular as diferentes áreas, e dos limites dessa caminhada:

Em muitos momentos as gurias têm a oportunidade de conversar e fazer alguma coisa juntas. Por exemplo, “olha, eles tão com problema de socialização” então as disciplinas procuram trabalhar aquele tema. Cada uma dentro da sua área do seu conhecimento, mas o pessoal procura trabalhar. Obviamente cheio de furos, cheio de problemas e tal, como acontece em todas as relações. Não é um OÁSIS, uma perfeição. [...] Poderia ser melhor? Poderia, se toda semana elas tivessem um horário específico para se reunir com as titulares, bueno. Elas até fazem as classes paralelas, mas nem sempre a especialista tá ali naquele horário. O que acontece muito é a conversa nos conselhos de classe, nossos conselhos são muito extensos, muito conversados e há muita integração nesse momento.

Acredito que é um processo que já está de certa forma, nas discussões e no dia a dia, sendo avaliado, mas deveria ser amplamente debatido e repensado no sentido de aproximar professores e práticas, pois quanto mais compartimentado for o tempo, mais isolados estiverem os professores, mais reduzidas podem ser as possibilidades de institucionalizar, no contexto da prática, um currículo integrado.

Destaco, agora outro espaço que parece cumprir sua função de ser um momento de integração entre as professoras titulares e a professora “Sol”.

Assim como a diretora “Lua”, a coordenadora “Estrela” também indica o conselho de classe como um momento em que a professora de Educação Física, na relação com as professoras titulares, sente-se à vontade para falar sobre as questões relacionadas com sua aula. Ela relata:

Nos conselhos de classe que acontecem de três em três meses elas se sentam e uma coisa importante que a gente nota é que quando a professora de Educação Física entende que um determinado aluno na suas aulas não produziu o que poderia ter produzido, isso é levado em consideração. Tem ressalva no parecer, isso aparece, coisa que se não fosse levado em consideração de repente nem apareceria, mas quando a professora de Educação Física entende que é importante ressaltar algo ela tem vez e voz, se tu pensas num trabalho coletivo, num trabalho integrado, e que se entende que determinada disciplina vai ajudar, vai contribuir, não tem porque não fazer.

Ademais, a diretora argumenta que a maioria das professoras do currículo, assim como a professora “Sol”, está há bastante tempo na escola e que com os espaços de discussão, uma foi conhecendo e respeitando o trabalho da outra e hoje elas já têm uma relação com liberdade suficiente para falar de tudo que se passa nas aulas, não só do trabalho que desenvolvem, mas até de situações em que algum aluno reclama ou se mostra descontente com algum episódio ocorrido em aula. Ela relata:

A relação dela com as professoras titulares é a melhor possível, elas realmente têm uma relação muito boa. Algumas são da mesma época na escola, outras chegaram depois e acabaram conhecendo o trabalho. A professora [Sol] é muito tranqüila, tem uma relação muito verdadeira de dizer: “olha acho que isso não foi legal”. Tanto de um lado quanto de outro. Se ela percebe que tem alguma coisa que não tá muito legal na turma ela recorre. Se a professora titular percebe que tem alguma coisa na relação com ela e com os alunos que não tá bem, recorre também. Eu acho que isso sai da coisa do pessoal, tu não tá falando pra mim [Lua], tu tá falando pra mim professora de Arte que tem algo que eu vi, que de repente quando tu entrasses os alunos disseram “olha hoje a professora estava num stress bárbaro”. Tu, como minha colega, minha parceira, vais chegar e vais dizer “olha o que está havendo”? Os alunos perceberam. [...] Não tem essa, amigo que é amigo diz o que eu preciso ouvir e não o que eu quero ouvir. Nem sempre as duas coisas são a mesma. Eu acho que a relação dela com as gurias é por aí.

Pelo exposto até aqui, acredito que é possível afirmar que o fazer pedagógico da professora e sua intervenção nos momentos em que a escola se reúne com o intuito de tentar integrar o trabalho das diferentes áreas, são partes importantes no processo de reconhecimento da Educação Física e mudança de status nas séries iniciais. Parece que a coerência entre o discurso da professora “Sol” e sua prática pedagógica nas séries iniciais criou um clima de confiança na relação com os demais professores permitindo, assim, que a Educação Física não só se tornasse um componente curricular de apoio, mas também um componente respeitado e com status suficiente para alcançar seus propósitos nas séries iniciais.

Quanto às situações interpretadas por mim como limites para um trabalho integrado nas séries iniciais penso que essa escola – enquanto instituição que tem inovado no sentido de romper com certas orientações do macro sistema, tentando construir sua política educativa num contexto local, com suas especificidades e buscando construir seu próprio projeto educativo – tem toda capacidade de conviver

com tais contradições e, no contexto da prática, criar condições de uma efetiva caminhada de integração curricular. De certa forma ela já vem experimentando tal procedimento com o PI de 5ª a 8ª série devendo em minha opinião, aos poucos, disseminar também esse formato para todos os níveis de atendimento.

No próximo capítulo farei uma síntese sobre os achados significativos dessa pesquisa, evidenciando o que me pareceu relevante não só para quem se interessa pela área da Educação Física, mas também para quem se interessa por estudar políticas curriculares e sua recontextualização em nível de escola. Dentro do possível levantarei, igualmente, algumas questões referentes à especificidade da Educação Física na escola e algumas possibilidades de temas para novas pesquisas.

7 CONCLUSÃO

Como vimos na introdução a esse relatório, meu interesse por estudar a Educação Física nas séries iniciais vem de minha trajetória como professora da rede municipal de ensino de Pelotas nesse nível de atendimento, desde 1992, e da atuação como supervisora pedagógica da área na gestão da SME 2001/2004. Na supervisão pedagógica da área, minhas inquietações como professora se multiplicaram à medida que fui conhecendo, pautada na fala dos professores da rede e nas visitas para acompanhar estágios probatórios, a realidade das escolas nesse nível de atendimento e suas diferentes maneiras de pensar e encaminhar as políticas curriculares.

No caso da escola escolhida para esse estudo, baseada em critérios pré-elaborados com intuito de encontrar sujeitos que vivenciaram o processo de discussão e construção do projeto político-pedagógico; regimento escolar e plano de estudos, tive interesse em entender melhor que lugar a Educação Física ocupou nesse processo. Entender melhor esse processo por dentro da escola, ouvindo os envolvidos, observando os diferentes contextos e analisando a produção textual dos documentos.

Como já fiz em outros momentos nessa dissertação, destaco que essa pesquisa, não pretende fazer generalizações e, antes de trazer algumas conclusões sobre esse trabalho, gostaria de evidenciar alguns aspectos que entendo devem ser sublinhados.

A parte da pesquisa de campo foi muito prazerosa e enquanto professora de Educação Física das séries iniciais que sou, aprendi bastante, não só com a prática da professora, mas com os encaminhamentos político-pedagógicos que observei nas reuniões pedagógicas e no estudo dos documentos da escola.

Os sujeitos da escola “Movimento” me acolheram numa relação de muita afetividade e transparência, percebi que minha presença em nenhum momento modificou a rotina das aulas ou das reuniões, fui literalmente incluída no grupo e devo confessar que, principalmente nas reuniões pedagógicas, vivi momentos inusitados, pois foi minha estréia como pesquisadora dentro de uma instituição

escolar e passei por momentos de realização e euforia com as coisas que ouvi e percebi sobre a forma que a escola vem tratando sua política curricular.

Devo confessar que em alguns momentos de minhas observações tive muita vontade de falar, contribuir, interagir de forma mais efetiva com o grupo e, como professora que trata quase o tempo todo com o movimento humano, até meu corpo tinha necessidade de se comunicar, desde a respiração até um olhar de concordância. Mas estava ciente que meu papel ali naquele momento não era de intervenção, portanto fiz o possível para não interferir e hoje percebo que a convivência silenciosa me beneficiou muito, pois pude escutar, e a cada fala, refletir sobre o pensamento do outro. Voltava, assim, para casa, com um turbilhão de idéias em conflito e em confronto e a cada dia no campo de pesquisa fui ficando mais curiosa e com vontade de estudar mais sobre a realidade que para mim se apresentava.

A seguir farei uma síntese dos achados referentes à análise documental e observações das reuniões pedagógicas. Meu foco será o processo de discussão e construção das políticas curriculares da escola pesquisada.

7.1 Os encaminhamentos da política pedagógica da escola “Movimento”

Dentro da realidade que encontrei vou começar destacando os documentos por mim analisados. Antes da entrada no campo de pesquisa fiz a leitura do PPP, plano de estudos e regimento escolar, enfim, dos documentos oficiais da escola. Essa ação me deu muitas pistas sobre o funcionamento da mesma e sobre o processo de elaboração dos documentos, impulsionando-me a aprofundar estudos sobre políticas curriculares.

As leituras que fiz (BALL, 1994; BERNSTEIN, 1996; 1998; DESTRO, 2003; LOPES, 2004, 2005; OLIVEIRA; VEIGA, 1995, 2003, etc.) e o que li na produção textual apresentada nos documentos oficiais da escola me fizeram concluir que ela pode ser considerada como agente na produção de suas políticas. Por mais que tenhamos leis e pareceres de políticas oficiais, sejam elas de esfera Federal, Estadual ou Municipal que tentam cercear e pré-determinar as políticas de ensino, os encaminhamentos político-pedagógicos e a organização curricular das

instituições, isso não pode ser generalizado nem tampouco entendido como um caminho seguido cegamente pelas instituições escolares.

Posso afirmar que o tempo que passei dentro dessa escola e estudando seus documentos me fez acreditar que há uma reinterpretação feita pelos seus agentes no que se refere às políticas oficiais, o que Bernstein (1996 e 1998) desenvolveu em seus estudos como o conceito de recontextualização. Ou seja, a escola, por meio de seus agentes transforma, reorganiza e modifica as políticas oficiais e também não oficiais. Por intermédio de textos e documentos refocaliza e ressignifica as políticas de acordo com sua visão de educação.

Concluí também que existem lideranças dentro da escola à frente desse processo que acreditam e impulsionam o grupo para que se sintam sujeitos e protagonistas na construção de suas políticas e de suas ações pedagógicas. São lideranças legítimas que estão na escola há muitos anos e hoje, em sua maioria, na equipe diretiva. Pessoas que, segundo os dados da pesquisa, possuem uma caminhada de estudos e compromisso com uma educação democrática e humanizadora. Uma educação para a cidadania.

O resultado dessa postura das lideranças da escola aparece no contexto do texto e nas reuniões pedagógicas em que se percebe, por intermédio de seus agentes, uma valorização dos espaços de discussão que foram por mim interpretados como espaços de disputa e de relações de poder, nos quais as pessoas, por meio do discurso e da prática, estão produzindo uma política curricular em que parece não existir uma hierarquia consolidada, os saberes são colocados à prova. Ou seja, eles, nos espaços de discussão da escola estão tendo que se expor e disputar espaço, aliar-se, ceder e conceder para no final garantir ou não legitimidade.

Sendo assim, posso afirmar que na construção dos documentos dessa escola a forma de organização do currículo, os procedimentos, métodos e técnicas, não são elementos neutros, colocados ali por acaso. Eles têm produzido o que é válido e o que é legítimo e a “abertura das gavetas”, com seus conhecimentos e saberes, está criando um clima de instabilidade, ou seja, todos estão à prova, tendo que se justificar para sustentar seu espaço ou até mesmo com base nessa disputa perder ou conquistar um maior espaço no currículo.

A saída do isolamento rompe com o silêncio do discurso, que muitas vezes fortalece a divisão, o distanciamento e a especialização de certos saberes. Como

escreve Bernstein, “em outras palavras, é o silêncio que transporta a mensagem de poder” (1996, p.21). E, “quanto mais forte o isolamento entre as categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e a outra [...]. Assim o grau de isolamento é um regulador crucial das relações entre categorias e da especialidade de suas vozes”. (1990, p. 42). E esse silêncio, em minha opinião, está sendo rompido no atual formato de reuniões que discutem e constroem as políticas curriculares da escola “Movimento”.

Percebi, também, que nesse processo os componentes curriculares que historicamente são considerados de menor importância no currículo estão, com o rompimento da hierarquia do tempo escolar, tendo uma oportunidade de reverter essa situação, de conquistar uma melhor condição no currículo. Muito embora, como relatarei a seguir, nesse momento nem todos parecem ter se dado conta dessa possibilidade.

7.2 Currículo das Séries Iniciais: a conquista de um espaço pela Educação Física

Como vimos na discussão dos dados e ao longo da apresentação dos documentos da escola “Movimento”, a Educação Física possui uma história enquanto componente curricular nesse estabelecimento de ensino. Sua trajetória nas séries iniciais foi sendo construída a partir do final da década de 80, quando iniciou no município de Pelotas a política de inserir professores especialistas de Arte e Educação Física nas séries iniciais.

Meus estudos indicam que, na constituição da Educação Física enquanto componente curricular dessa escola, ela, por intermédio de seus diferentes agentes, passou de uma condição marginal, utilitária, até chegar a uma condição de destaque no currículo das séries iniciais. Assumiu nessa caminhada a condição de “folguista” do currículo; de organizadora de festas e torneios; de socializadora das relações, até chegar, por meio da atuação da professora “Sol” e de diferentes agentes sociais, a melhorar consideravelmente seu status.

A professora “Sol” articulou seu planejamento com o PPP da escola; destacou a importância da Educação Física; aliou-se às lideranças da escola e às

professoras titulares conquistando espaço e melhores condições de trabalho no currículo e legitimando sua prática pedagógica nas séries iniciais.

Não desconsiderando a participação das outras professoras de Educação Física que passaram pela escola “Movimento”, concluo que a atuação da professora “Sol” foi a mais determinante para que a Educação Física alcançasse uma posição de destaque no currículo das séries iniciais.

O fato de ela ter conquistado, por meio de seu trabalho, a confiança das lideranças da escola; do quadro de professores e aos poucos, uma maior carga horária para estar na escola foi, em minha opinião, um passo importante para a consolidação da Educação Física como um componente curricular de destaque na escola. Esse contexto permitiu a circulação da professora por todos os turnos da instituição, agregando aliados e, por intermédio do discurso assumido nos espaços de discussão e construção dos documentos, conquistando espaço e status no currículo da escola.

A conquista de horário para projetos extra-classe e a manutenção e ampliação dos mesmos ao longo dos anos; uma melhor organização e distribuição dos horários no currículo, rompendo com a situação de folguista; e a conquista de melhores condições de espaço e estrutura de trabalho, são os principais exemplos do status conquistado pela Educação Física no currículo da escola “Movimento”.

É possível afirmar que aos poucos a Educação Física, com seu discurso, foi desconstruindo alguns conceitos trazidos pelo grupo de professores da escola dando uma nova identidade a esse componente curricular, assim como legitimando sua prática pedagógica nas séries iniciais. Nesse processo, meus estudos demonstram que uma das estratégias da professora “Sol” foi buscar sempre uma articulação de seu trabalho com o PPP da escola e uma possível parceria com as professoras titulares das turmas de séries iniciais. Ela, na legitimação de sua prática pedagógica, não seguiu receitas nem listas de conteúdos, ou seja, recontextualizou, reinterpretou os textos ditos oficiais e criou, tanto no contexto do texto como no contexto da prática, baseada em suas expectativas e vivências, a Educação Física que entendeu estar de acordo com aquela comunidade escolar e com aquele nível de atendimento.

Percebi alguns limites no que se refere a um trabalho mais integrado entre as professoras titulares e a professora “Sol” no contexto da prática, mas, no caso da Educação Física, mesmo não havendo no momento, horários e dias fixos para a

integração com as professoras titulares no sentido de discutir conteúdos específicos e estratégias, em todos esses anos de convivência elas já alicerçaram um repertório de atividades, objetivos e estratégias comuns que dão, de certa forma, uma sintonia entre seus fazeres pedagógicos. O que parece não estar acontecendo de maneira mais efetiva com outros professores responsáveis por novos componentes curriculares inseridos no currículo das séries iniciais nos últimos anos.

Outro exemplo da posição de destaque ocupada pela Educação Física nas séries iniciais é a comparação feita pelas entrevistadas entre essa e outros componentes curriculares como Filosofia, Espanhol e Música que foram, a partir do ano de 2000, sendo inseridos no currículo das séries iniciais, ministrados, assim como a Educação Física, por especialistas.

Os dados da pesquisa demonstram que a Educação Física está bem mais consolidada no currículo das séries iniciais e em uma posição de maior destaque e status em relação a outros componentes e que a atitude da escola de romper com a tradicional hierarquia, na qual componentes curriculares como Português e Matemática ficavam com o maior tempo escolar, possibilitou que outros se habilitassem a ocupar maior espaço. Fato que ainda tem causado muito conflito, pois como foi relatado na discussão dos dados o rompimento dessa tradição ainda parece assustar algumas áreas que, historicamente, se sentiam menosprezadas no currículo e parecem não se sentir prontas para lutar pela reversão dessa situação.

Esse estudo portanto, indica que o currículo não possui uma seleção natural de conteúdos no qual aqueles tradicionais saberes considerados como superiores desfrutavam de uma melhor posição e melhores condições de trabalho. No caso da escola estudada há espaços para disputas e não há uma hierarquia consolidada, pelo contrário, a tradicional hierarquia está sendo rompida e o componente curricular Educação Física, muitas vezes considerado sem status no tradicional currículo, está conseguindo reverter tal situação.

Nesse sentido, acredito, portanto que as reflexões acerca do currículo enquanto produção singular da instituição escola podem nos levar a pensar que falar de currículo é falar de complexidade, de disputas, conflitos, contradições e espaço no qual nada está definitivamente determinado. Sendo assim, no caso da escola “Movimento”, é uma tarefa para os componentes curriculares historicamente colocados em posição inferior iniciarem, por meio de seus agentes, suas próprias lutas para reverter essa situação; e para lideranças e professores seguirem

investindo no processo de discussão do currículo no sentido de pensar um formato que rompa com a hierarquia e ao mesmo tempo aproxime práticas e saberes, pois para que os fins de uma proposta mais integradora de currículo, perseguidos por essa escola, sejam alcançados, o contexto da prática deve perseguir a organização do trabalho coletivo e integrado. Como afirma Santomé (1998, p. 29), “um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo consubstancial a este modelo de currículo”.

Para nós, professores da área da Educação Física das séries iniciais, fica a indicação de que temos uma luta diária a ser travada. Parece-me que essa luta é muito particular de cada comunidade escolar, mas partindo do pressuposto de que o currículo é um espaço de lutas, conflitos, alianças e também de possíveis inovações, portanto um espaço que pode romper com tradições, precisamos estar constantemente refletindo sobre a posição desejada por nós para a Educação Física.

No caso da rede Municipal de Pelotas, em que a política local permite e incentiva a inserção do professor especialista nas séries iniciais e este é um espaço que representa a maior demanda para a Educação Física – já que as séries iniciais em Pelotas representam o maior nível de atendimento da rede – não podemos deixar de refletir criticamente sobre esse nível de atendimento e sobre o papel da Educação Física nesse espaço.

Cada realidade escolar possui suas peculiaridades, portanto acredito que é uma luta de cunho local, e principalmente uma luta que deve levar em consideração o PPP da escola e a visão que queremos que a Educação Física assuma nesse contexto. Receitas e generalizações não servem, mas uma visão do global em termos de políticas curriculares e estudos feitos na área da Educação Física podem servir como base de reflexão para, quem sabe, a produção de novas experiências com base no local permitam que a presença da Educação Física nas séries iniciais se constitua numa história de sucesso.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional? In MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

ASSIS, Sávio de Oliveira. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.

BALL, Stephen J. **Education reform**; a critical and post-structural approach. Great Britain, Open University, 1994.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**. V. 1, n. 2, p. 99-116, dez, 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.com. Acesso em 18 mar. 2006.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. Revised edition. London: Routledge and Kegan Paul, 1977. v. 3.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código, controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. Londres: Taylor & Francis, 1996a.

BERNSTEIN, Basil. La pedagogización del conocimiento: estúdios sobre la recontextualización. (cap.III). In: **Pedagogia, control simbólico e identidad**: teoria, investigação e crítica. Madrid: Morata; La Coruña : Paidéia, 1998. p. 69-91.

BETTI, M. . **Educação Física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1 e 2 graus. São Paulo: Movimento. 1991.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

_____. Saber e Fazer Pedagógicos: Acerca da legitimidade de Educação Física como componente Curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-79.

BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo (coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados: PROSUL, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394** promulgada em 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial da União, no dia 23 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Editora do Brasil. 1996.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 8ª Ed. Campinas. 2003.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 189f. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Campinas.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229. 1990.

CIÊNCIAS DO ESPORTE, Revista Brasileira (org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambu. **Anais do XII COMBRACE/Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Caxambu: COMBRACE, 2001. (CD-ROM).

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DESTRO, Denise de Souza. O Contexto da prática subsidiando o contexto de produção do texto político: diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais**. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 24 mar. 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.5. p. 28-49. 1992.

_____. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. (org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

_____. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 21 (1), p. 187-198, jan./jun. 1996.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GARIGLIO, José Ângelo. O Ensino da Educação Física nas Engrenagens de uma Escola Profissionalizante. In: SOARES SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). **Trilhas e partilhas**: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 93-110.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, p. 230-254. 1990.

_____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa. 1997.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**; o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

JEBER, Leonardo José. Plano de ensino em Educação Física Escolar: um projeto político pedagógico em ação. In: SOARES SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). **Trilhas e partilhas**: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura. 1997. p. 111-142.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p.109-118, mai./ago. 2004.

_____. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais**. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 11 mai. 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola n. 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. “O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.), **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-20.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**. V. 1, n.1, p. 35-49, jan./jun. 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.com. Acesso em 10 ago. 2005.

NETO, Amarílio Ferreira; GOELLNER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter. (orgs.) **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Ozenira Victor e DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas/MG. **Anais**. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 20 nov. 2005.

OLIVEIRA, Ozenira Victor. Tendências Teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais**. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 23 abr. 2006.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Consenso e conflito da Educação Física Brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

PELOTAS. Secretaria Municipal da Educação. **Fazer Qualidade social na Educação**. Dez. 2004.

PELOTAS. Prefeitura. **Em Pelotas, o futuro já começou**. Dez. 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron (Org.). **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, p. 21-29.1990.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-13.

_____. **O currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Carmem Lúcia, et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). **Trilhas e partilhas**: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura. 1997.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: O que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção, v.1. Vitória, ES: PROTEORIA. 2001. p. 81-92.

_____. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular? isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

TANGUY, Lucie. A questão da cultura técnica na escola. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 58-68, jul./dez. 1989.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. O Ensino da Educação Física em Face da Nova LBD. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org). **A Educação Física escolar frente à LDB e os PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf. 1997. p. 63-74.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Ilma Veiga. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 12-33.

_____. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n.61, p. 267-281, dez. 2003.