

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

VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL

**AS EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO
NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2016

VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL

**AS EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO
NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências do Movimento Humano.

ORIENTADOR: VICENTE MOLINA NETO

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Diehl, Vera Regina Oliveira
AS EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE / Vera
Regina Oliveira Diehl. -- 2016.
269 f.

Orientador: Vicente Molina Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2016.

1. Experiência. 2. Trabalho docente. 3. Educação
Física Escolar. 4. Políticas Públicas em **Educação. I.
Molina Neto, Vicente, orient. II. Título.**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vera Regina Oliveira Diehl

AS EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências do Movimento Humano.

Objetivo do trabalho: compreender o trabalho docente em seu processo de construção, levando em consideração, as experiências do professorado de Educação Física e de que modo esses professorado participam, percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação no contexto pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

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

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Porto Alegre, 25 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo – CEFD/UFES

Prof^a Dr^a. Jaqueline Moll – FACED/UFRGS

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – ESEF/UFRGS

DEDICATÓRIA

*Ao meu pai, João Diehl (in memoriam),
por ter me dado o alicerce para
construir meus caminhos.*

AGRADECIMENTOS

Durante todo o percurso para finalizar esta tese, contei com o apoio de diversas pessoas que contribuíram para que essa caminhada fosse, também, uma experiência de vida.

Em primeiro lugar agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Vicente Molina Neto, com quem tenho o prazer de aprender a cada dia.

Aos colegas do Grupo de Estudos F3P-EFICE por compartilharmos a experiência de aprendizagem coletiva.

À minha família pela cumplicidade nas lutas diárias que empreendemos para superar nossos limites.

À minha querida sobrinha e afilhada Livia, que a todo o momento dignifica minha existência. Com ela aprendi o sentido da vida e do verdadeiro amor.

À equipe diretiva das Escolas onde realizei o trabalho de campo, pelo carinho com que me acolheram.

Aos docentes de Educação Física, colaboradores desta pesquisa, que compartilharam suas experiências, contribuindo para a construção dessa tese. Meu eterno agradecimento pelas preciosas contribuições.

Agradeço a todos que fazem parte da minha vida!

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
AP	Administração Popular
APEF	Associação dos Professores de Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UFRGS	Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS
CESMAR	Centro Social Marista
CEVI	Centro Regional de Assistência Social
CME	Conselho Municipal de Educação
CNS	Conselho Nacional da Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFED/CREF's	Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPERS/SINDICATO	Centro dos Professores do estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESEF	Escola de Educação Física
F3P-EFICE	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
FECI	Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96
MEC	Ministério da Educação
NASCA	Núcleo de Atenção a Criança e o Adolescente

NASF	Núcleo de Apoio a Saúde da Família
OSICOM	Obra Social Imaculado Coração de Maria
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE–2011/2020	Plano Nacional de Educação – 2011/2020
PME	Plano Municipal de Educação
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PPA	Plano Plurianual
PPGCMH	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPGCMH/UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PROCEMPA	Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RBCE	Revista Brasileira de Ciência do Esporte
RME	Rede Municipal de Ensino
RME/POA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SASE	Serviço de Apoio Socioeducativo
SECAD/MEC	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade - Ministério da Educação
SIE	Sistema de Informação Educacional
SIR	Salas de Integração e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMED/POA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

A presente tese tem como objeto de estudo o trabalho docente em seu processo de construção, levando em consideração, as experiências do professorado de Educação Física e de que modo esses docentes participam, percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação no contexto pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Assim, o problema de conhecimento orientador desta tese está configurado da seguinte forma: A constituição do trabalho docente da Educação Física no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Quais as contribuições das experiências docentes e das políticas públicas em Educação? A partir da problemática de estudo, a presente pesquisa tem por objetivo compreender como as experiências sociais, corporais, esportivas, culturais e políticas contribuem na constituição do trabalho docente em Educação Física. Para alcançar os objetivos propostos, as decisões teórico-metodológicas estão fundamentadas na abordagem de natureza qualitativa e nos princípios da etnografia educativa. As informações foram construídas através das observações sistemáticas do cotidiano escolar registradas no diário de campo, dos documentos disponibilizados pelas escolas, dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com oito docentes de Educação Física de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Entre as aprendizagens construídas no decorrer desta pesquisa, destaco, que o processo formativo do professorado de Educação Física se fundamenta na reflexão crítica de suas experiências no cotidiano pedagógico da escola, possibilitando mudanças no trabalho docente. Desse modo é possível pensar que as experiências se configuram como um elemento estruturante do trabalho docente no contexto escolar. É possível compreender, assim, a experiência na perspectiva da práxis na medida em que as reflexões dos docentes consideram os elementos de sua ação, reorganizando, a partir de um conjunto de conceitos teóricos, por meio do diálogo entre a razão e realidade, como possibilidade de provocar mudanças no trabalho docente. O processo de pensar a própria experiência no trabalho realizado no espaço/tempo da aula de Educação Física pode contribuir também com o processo de se constituir docente. As experiências vivenciadas pelo professorado de Educação Física no trabalho docente e no cotidiano pedagógico das escolas precisam ser observadas e analisadas de modo articulado com as Políticas Públicas de Educação que orientam tais experiências. Desse modo, as experiências vivenciadas no trabalho docente e no cotidiano pedagógico das escolas podem ser pensadas enquanto manifestação concreta de uma Política Pública de Educação que é interpretada e recriada pelo professorado de Educação Física no contexto escolar. Considero, ainda, pertinente destacar que o projeto educacional de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola como uma ação indutora de uma Política Pública de Educação pode contribuir para enriquecer as experiências de aprendizagem, bem como, melhorar a qualidade da educação, porém, somente será possível com a integração curricular (currículo único – currículo articulado), diálogo e coautoria dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: experiências; trabalho docente; educação física escolar; políticas públicas em educação.

ABSTRACT

This paper deals with the teaching work in their construction process, taking into consideration the experiences of Physical Education teachers and how these teachers participate, perceive and experience the Public Policies in Education in the pedagogical context of the schools in the Municipal Education Network in the city of Porto Alegre, RS, Brazil. Thus, the issue of this thesis is organized in the following way: the constitution of the Physical Education teaching work in the context of Municipal Education Network in Porto Alegre city. What are the contributions from the teaching experiences and from the Public Policies in Education? From the study of this problematic, the present paper deals with understanding how the social, corporal, sports, cultural and political experiences contribute with the constitution of the teaching work in Physical Education. In order to reach the proposed goals, the theorist-methodological decisions are based on the qualitative approach and in the principles of the Educational ethnography. The information was constructed through the systematic observations of the school routine registered in the field diary using the available documents in the schools, the questionnaire and the semi-structured interviews given by eight Physical Education teachers of two schools from the Municipal Education Network in Porto Alegre city. Among the constructed learnings along this research, it must be highlighted that the formative process of the Physical Education teachers is based on the critical reflection of their experiences in their school pedagogical routines enabling changes in the teaching work. This way, it is possible to think that the experiences are configured as structural elements of the teaching work in the school routine. Thus, it is possible to understand their experiences in the perspective of praxis to the extent that the teachers' reflections are considered the elements of their action, reorganized by means of dialogue, between reason and reality as a possibility to provoke changes in the teaching work. The process of thinking their own experiences in the work done in the space/time of the Physical Education classes can also contribute with the process of constituting themselves teachers. The experiences of the teachers of physical education in teaching and pedagogical daily life of schools need to be observed and analyzed in an articulated manner with the Public Education Policies that guide such experiences. Thus, the life experiences in teaching and pedagogical daily life of schools can be thought of as a concrete manifestation of a Public Policy of Education is interpreted and re-created by teachers of physical education in the school context. Yet, it is important to consider that the Education project of extending the length of stay of students in school as an inducing action of Public Policies can contribute to enrich the learning experiences and also the education quality. However, this will be possible only with the curriculum integration (single curriculum/articulated curriculum), dialogue and co-authorship by the teachers involved.

KEY-WORDS: experiences; teaching work; school physical education; public policies in education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese das Dissertações e Teses	44
Quadro 02 – Síntese dos artigos publicados em Periódicos	48
Quadro 03 – Participantes da pesquisa, Escolas e Experiência Docente	82
Quadro 04 – Participantes da pesquisa que responderam o Questionário - Experiência Docente e Formação	86
Quadro 05 – Tempo de experiência docente	123
Quadro 06 – Tempo de experiência docente	124
Quadro 07 – Tempo de experiência docente.....	124
Quadro 08 – Tempo de experiência docente.....	125
Quadro 09 – Tempo de experiência docente	126
Quadro 10 – Tempo de experiência docente	127
Quadro 11 – Demonstrativo das Observações por mês e por escola	235
Quadro 12 – Escolas de Ensino Fundamental da RME/POA	245

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Tempo de experiência docente do professorado de Educação Física da RME/POA	84
Gráfico 02 – Colaboradores da pesquisa que responderam o questionário	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Bola de Voleibol	138
---	------------

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	7
RESUMO	09
ABSTRACT	10
LISTA DE QUADROS.....	11
LISTA DE GRÁFICOS	12
LISTA DE FIGURAS	13
APRESENTAÇÃO	17
1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	22
1.1 Diferentes olhares para compreender a concepção de Experiência	22
1.1.1 As contribuições do conceito de experiência na Educação Física	37
1.2 Mapeamento das produções acadêmico-científica em Educação Física.....	41
1.3 Considerações sobre o trabalho docente: implicações das Políticas Educacionais	49
1.4 Políticas Educacionais como ação pública	52
1.4.1 O Plano Nacional de Educação (PNE) como política para a educação brasileira: implicações no trabalho docente na escola pública.....	56
1.4.2 A Política Educacional desde a Administração da Frente Popular: mudanças e continuidade	64
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA - delineando caminho.....	74
2.1 Problema de pesquisa: questões orientadoras.....	75
2.2 Objetivos	76
2.2.1 Objetivo Geral.....	76
2.2.2 Objetivos Específicos	76
2.3 Decisões Teórico-Metodológicas: características do estudo	77
2.4 Delineando o caminho a ser percorrido	78
2.5 Trabalho de Campo	78
2.5.1 Critérios de escolha das escolas e dos colaboradores	79
2.5.2 Aproximação ao Campo: Negociação de entrada	85
2.5.3 Contextualizando as Escolas Pesquisadas	92
2.5.3.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Delta	93
2.5.3.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Gama	95
2.5.4 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Informações	98

2.5.4.1 Observação Participante	98
2.5.4.2 Diário de Campo	101
2.5.4.3 Entrevista Semi-estruturada.....	102
2.5.4.4 Questionário	106
2.5.4.5 Análise Documental	108
2.5.5 Triangulação das Informações.....	108
2.5.6 Validez descritiva, Interpretativa e teórica	109
2.5.7 Processo de Análise das Informações	109
3 CATEGORIAS DE ANÁLISE	113
3.1 O trabalho docente do professorado de Educação Física nos diferentes tempos de experiência docente.....	113
3.1.1 A escolha pelo trabalho docente em Educação Física	128
3.1.2 Experiências iniciais no âmbito escolar	130
3.1.3 Os diferentes tempos de experiência docente	134
3.2 A EXPERIÊNCIA E O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS	142
3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL: analisando a experiência dos docentes	167
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	205
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICES	221
APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisadora.....	222
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	223
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	229
APÊNDICE D – Questionário	231
APÊNDICE E – Protocolo de validação da entrevista	233
APÊNDICE F – Pauta de Observação	234
APÊNDICE G – Quadro de contato e observações realizadas	235
APÊNDICE H – Quadro – Respostas do Questionário	236
APÊNDICE I – Relação das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	245
ANEXOS	246
ANEXO A – Cartas de Apresentação do PPGCMH/UFRGS	247

ANEXO B – Declaração da Escola	248
ANEXO C – Carta de Apresentação da Secretaria Municipal de Educação	249
ANEXO D – Transcrição de Entrevista	250
ANEXO E – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	267

APRESENTAÇÃO

*[...] Pesquisa para constatar, constatando
intervenho, educo e me educo. Pesquisa
para conhecer o que ainda não conheço e
comunicar ou anunciar a novidade
(FREIRE, 1998, p. 32).*

A presente tese, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), insere-se na linha de pesquisa Movimento Humano, Cultura e Educação, que procura desenvolver estudos no âmbito da formação de professores e da prática pedagógica em Educação Física e Esporte em diferentes ambientes educacionais.

As aprendizagens construídas na pesquisa que resultou na dissertação de mestrado, finalizada em 2007, suscitou o desejo de aprofundar os estudos sobre a relação entre a experiência, a organização do trabalho docente e o processo formativo do professorado de Educação Física. Naquela ocasião, pesquisei em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), procurando compreender como as mudanças histórico-sociais contemporâneas interferem na ação pedagógica dos docentes¹ de Educação Física no currículo escolar organizado em ciclos de formação. Na pesquisa, fiz uso dos procedimentos de uma “etnografia educativa” de natureza qualitativa.

Na dissertação de mestrado intitulada “O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã” foi possível construir diversas aprendizagens e, sobretudo, identificar com clareza que as mudanças histórico-sociais que ocorrem na sociedade contemporânea interferem de forma significativa no sistema educacional e na organização da ação pedagógica dos docentes de Educação Física.

¹ É convencional, quando se faz referência a um coletivo que inclui homens e mulheres, utilizar substantivos masculinos. Reconheço que a linguagem que adotamos em nossa forma de expressão revela a visão de mundo que construímos historicamente, influenciando também no nosso modo de ser frente aos outros. Porém, sem a intenção de reforçar a invisibilidade das mulheres, nesta tese, optei por adotar o substantivo no masculino em virtude de que a variação da linguagem no masculino e no feminino pode dificultar a leitura e a compreensão do texto.

O desenvolvimento da pesquisa propiciou, do mesmo modo, a identificação do movimento migratório na cidade dos estudantes e de suas famílias, tanto a respeito do sentido dos motivos destes deslocamentos, quanto do modo como estes vêm interferindo no cotidiano pedagógico da escola e na ação pedagógica dos docentes nas aulas de Educação Física (DIEHL, 2007). Nesse sentido, destaco:

[...] o fluxo migratório como um fenômeno de caráter microssocial, mas que reflete as grandes mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, de significativa interferência na ação pedagógica dos professores, e de modo especial a do professorado de Educação Física (DIEHL e MOLINA NETO, 2010, p. 255).

Em síntese, aprendi que a “[...] relação entre a ação pedagógica e a mobilidade demográfica, decorrente das mudanças sociais, é de interdependência” entre elas (DIEHL, 2007, p. 164).

Ao concluir o curso de mestrado, veio o desejo de dar continuidade ao meu processo de formação como pesquisadora no campo da Educação Física. Do mesmo modo, a minha caminhada docente despertou o interesse em compreender a constituição do trabalho docente a partir das experiências do professorado de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). A necessidade de conhecer e entender o que venho observando e vivenciando em minha caminhada no cotidiano escolar como docente me estimulou a enfrentar novos desafios, e antevi a possibilidade de compreender como o professorado de Educação Física constitui o trabalho docente a partir das experiências e da interferência das Políticas Públicas de Educação.

Portanto, foi esse desejo de construir novas aprendizagens, dando continuidade à minha formação docente, que me impulsionou a enfrentar mais esse desafio, pois acredito que somos seres inconclusos e esta é uma história inacabada. Assim, destaco o pensamento de Freire (1998) quando declara que a “[...] minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (p. 153). O autor afirma, ainda, que somos “ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (p. 55).

Em meu convívio com docentes, especialmente no contexto escolar, escuto a expressão “experiência” como a vivência de um conjunto de acontecimentos. Em muitos momentos utilizamos como sinônimos as expressões “experiência” e

“prática”. É muito comum, sobretudo no contexto escolar, docentes utilizarem essas expressões atribuindo-lhes o mesmo significado. Penso que o discurso da experiência vem tomando extrema importância no cenário educacional, especialmente no trabalho docente. Portanto, para que a concepção de experiência não seja entendida como qualquer prática ou resumida apenas como a vivência de uma série de acontecimentos, percebo a necessidade de compreender a interface entre trabalho docente e experiência. Em outras palavras, entender o modo como as experiências individuais, sociais e pedagógicas, sobretudo as corporais e esportivas, contribuem para a construção das aprendizagens e a constituição do trabalho docente em Educação Física.

Nesse sentido, o interesse pelo tema dessa pesquisa se constituiu a partir das inquietações no decorrer da minha caminhada pessoal, acadêmica, social e como docente de Educação Física no contexto escolar, onde alguns acontecimentos e experiências tiveram grande relevância, propiciando significativas aprendizagens mas, também, provocando diferentes reflexões e questionamentos. Destaco, dentre outros questionamentos, aqueles a respeito de como as experiências vivenciadas nos diferentes espaços de aprendizagem são mobilizadas e incorporadas ao trabalho docente de Educação Física no contexto escolar; qual o lugar da experiência no trabalho docente; como o professorado de Educação Física constitui o trabalho docente; como os docentes constroem e dão sentido a suas experiências; como a experiência pode contribuir na constituição do trabalho docente em Educação Física; como ocorre o processo de construção e reconstrução das experiências no cotidiano pedagógico da Educação Física e como a aprendizagem e as experiências se incorporam no conhecimento pedagógico dos docentes.

Esses questionamentos, entre outros, resultaram no interesse em compreender a interface entre experiência e trabalho docente e, assim, pensar a Educação Física, sua importância e suas implicações para a Educação. Assim, esse estudo tem como propósito, inicialmente, realizar uma discussão epistemológica dos conceitos de experiência para que seja compreendida no contexto pedagógico da Educação Física escolar e no trabalho docente desse coletivo. Apresento, nesse sentido, a questão central que orienta a constituição desta pesquisa: **A constituição do trabalho docente da Educação Física no contexto da Rede Municipal de**

Ensino de Porto Alegre: quais as contribuições das experiências e das políticas públicas em Educação?

O desejo de compreender as implicações da experiência na organização do trabalho docente em Educação Física me conduziu a empreender esforços para realizar um estudo aprofundado, tendo como objeto epistemológico a temática acima mencionada. As leituras e os diálogos com os companheiros e companheiras do Grupo de Estudos Qualitativos – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte² (F3P-EFICE), com sede na Escola de Educação Física da UFRGS, do qual faço parte, também foram imprescindíveis na construção dessa pesquisa. Nesse sentido, no decorrer da presente pesquisa, procurei compreender a singularidade do cotidiano pedagógico da Educação Física a partir da etnografia educativa no contexto escolar.

Creio que se trata de um estudo relevante e que se faz necessário para compreender como as experiências contribuem e subsidiam a organização do trabalho docente do professorado de Educação Física e de que modo esses docentes participam, percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação nas escolas da RME/POA. Trata-se, em última instância, de abrir possibilidades para a construção de novos conhecimentos, sugerindo o estudo, inclusive, de eventuais subsídios à qualidade do ensino e à organização curricular dos cursos de Formação Inicial do professorado de Educação Física. Essa pesquisa é relevante pelo fato de haver um número reduzido de pesquisas que tenham empreendido esforços à compreensão epistemológica do conceito de experiência no trabalho docente da Educação Física. Assim, esse estudo se propõe a realizar uma discussão epistemológica dos conceitos de experiência e trabalho docente para que sejam compreendidos a partir de diferentes referenciais teóricos.

Esta pesquisa foi realizada em três momentos interligados. No primeiro, esbocei uma reflexão teórica sobre a problemática de estudo, procurando contextualizá-la. Para tanto, apresento, de forma articulada, a revisão bibliográfica, fundamentada em teóricos que centram suas análises na experiência como

² Grupo de Estudo e Pesquisa consolidado e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil. Website: <http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice>.

elemento indispensável para pensar o trabalho docente na perspectiva da práxis educativa; a seguir, apresento algumas considerações sobre o trabalho docente, e, em especial, as contribuições do conceito de experiência na Educação Física Escolar e as Políticas Públicas de Educação. No segundo momento, apresento a problemática de estudo e a escolha teórico-metodológica, que orienta e define o processo de investigação, e, também, os procedimentos e instrumentos utilizados e como sistematizei as informações obtidas no trabalho de campo.

As discussões sobre os conhecimentos construídos e reconstruídos com a imersão nas escolas são apresentadas, por fim, na terceira parte, em três categorias de análise, fundamentais, a meu ver, para o próprio sentido desta tese. Analiso o trabalho docente do professorado de Educação Física nos diferentes tempos de experiência, a experiência e o trabalho docente na perspectiva da práxis e a experiência dos docentes de Educação Física no contexto da Política Pública de Educação na RME/POA.

Por último, vêm as considerações transitórias, em que retomo o problema de pesquisa e os objetivos na intenção de fazer uma síntese das aprendizagens e conhecimentos construídos no trabalho de pesquisa, alguns dos aspectos da minha experiência com os docentes de Educação Física e, finalmente, apresento as referências utilizadas no texto, os apêndices e os anexos.

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Visando uma primeira aproximação ao tema, selecionei as produções teóricas, tanto bibliográficas, quanto científicas, que dão conta dos pensamentos e conhecimentos já construídos a respeito dessa temática. Assim, o objetivo deste mapeamento é identificar tendências e estabelecer um diálogo com o que vem sendo produzido na Educação, especialmente na área da Educação Física, sobre a temática experiência de vida e sua influência na constituição do trabalho docente em Educação Física. Além de apresentar um panorama dessa temática de pesquisa, revelando as tendências concebidas, pretendo incluir como se configura a produção do conhecimento na área sobre esse tema, com suas tensões e conflitos e, assim, subsidiar o estudo a ser realizado, seja pelo diálogo a ser estabelecido com o que já foi produzido, seja identificando possíveis omissões para aprofundar o estudo sobre a temática a ser abordada.

Ao destacar o importante papel que a experiência e seu processo de reconstrução permanente assume no trabalho docente em Educação Física, apresento, em linhas gerais e de acordo com diferentes autores, os principais aspectos relacionados aos problemas contemporâneos da experiência de vida, suas perspectivas para o trabalho docente e o processo educativo, procurando compreender a experiência a partir de um ponto de vista epistemológico. Portanto, para melhor esclarecimento da questão de pesquisa, realizei uma revisão bibliográfica fundamentada em teóricos que centram suas análises na experiência como elemento indispensável para pensar a práxis educativa contemporânea.

1.1 Diferentes olhares para compreender a conceito Experiência

Para compreender as experiências dos docentes de Educação Física, com suas concepções e histórias, no contexto educacional da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (PME/POA), percebi a necessidade de conhecer os diferentes conceitos de experiência. Sendo assim, inicio a discussão com as contribuições de John Dewey, tendo o pragmatismo como filosofia de base para o seu pensamento, de Edward P. Thompson, na perspectiva do materialismo histórico dialético, de François Dubet, que centra suas análises a partir da fenomenologia, de Walter Benjamin, vinculado à tendência histórico-crítica da Escola de Frankfurt e de Hans-Georg Gadamer, que fundamenta sua concepção na hermenêutica filosófica. Essa

ação se justifica porque esses autores coincidem ao estender suas análises na relação entre o conceito de experiência e a educação, apresentando importantes contribuições.

No entanto, dialogar com autores de tempos históricos e olhares tão diferentes demanda compreender as singularidades que envolvem cada uma das obras aqui apresentadas, contribuindo para pensar a experiência numa perspectiva ampla. Trata-se de um aprendizado importante na medida em que consiga focar a dimensão que a experiência tem no processo educativo e na constituição do sujeito. Desse modo, considero pertinente as palavras de Triviños (2001):

Por isso nossa insistência em alertar com ênfases para a necessidade de que mesmo que o pesquisador se defina com toda clareza do ponto de vista epistemológico, não deve fechar jamais os olhos para o que dizem outras teorias, porque algumas categorias dessas teorias podem ser utilizadas em sua investigação dentro do quadro teórico básico que orienta sua pesquisa (p. 46). [...] o pesquisador deve estar atento para aproveitar em seu estudo definido teoricamente de maneira específica, as contribuições de outras teorias para sustentar seus próprios pontos de vista. Isto não significa que estamos apontando para uma prática eclética; rejeitamos qualquer dimensão teórica que propicie uma abordagem teórica eclética no estudo de um fenômeno. Porém, a escolha de uma teoria não deve encerrar o pesquisador na rota marcada por um só tipo de pensamento. Deve estar atento para receber idéias que apoiem e ampliem sua visão, sem perder, em nenhum momento, o caminho teórico previamente traçado (p. 54).

Assim, inicialmente fiz o exercício de compreender o que intitulamos no nosso cotidiano como experiência e, neste percurso, apropriar-me das ideias dos autores acima mencionados, basicamente dos argumentos e princípios que sustentam o conceito de experiência. Portanto, de cada um desses autores, destaco algumas ideias que julgo importantes para entender o conceito de experiência.

A partir dos fundamentos concebidos pelos autores à experiência, procuro encontrar confluência de ideias. Desse modo, estabelecer um diálogo entre autores de perspectivas teóricas tão diferentes também é um desafio que exige compreender as singularidades que abrangem as visões de mundo de cada um dos autores aqui tomados como referências. Este exercício possibilita entender a influência e a importância que a experiência pode ter no cotidiano pedagógico e, portanto, na constituição do trabalho docente em Educação Física.

A problematização de John Dewey sobre o conceito de experiência é ampla. Diversas são as obras que dão suporte a este tema, no entanto, para iniciar uma análise e compreender o conceito de experiência, no pensamento de Dewey, em seu contexto, considere a obra “Experiência e Educação”³. Neste livro, o autor apresenta algumas ideias básicas para elaboração de sua teoria da experiência e suas potencialidades educacionais, que se constituem em um meio para entender o trabalho docente no cotidiano pedagógico da Educação Física.

Apesar de alguns autores considerarem, além do próprio John Dewey, se colocar como um autor do pensamento pragmático (ANDRADE, 2007) ou, como diz Ghiraldelli Jr. (2006), pertencente “a uma corrente filosófica denominada pragmatismo” (p. 9), podemos considerá-lo um dos pensadores da educação mais influentes do século XX ao discutir o conceito de experiência aplicado à educação, demonstrando relevância em sua obra “Experiência e Educação”. No contexto de sua época, pode ser uma alternativa fundamental para compreender os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos para auxiliar a pensar, a partir das suas ideias, o trabalho docente no cotidiano e, do mesmo modo, dialogar com as contribuições de outras perspectivas teóricas.

John Dewey apresenta, nessa obra, o sentido para a experiência como um todo vivido que aproxima pensamento e atitude, gerando experiências reflexivas. Do mesmo modo, o autor analisa a necessidade de uma teoria da experiência para a educação progressista em contradição à educação tradicional.

John Dewey destaca o processo do pensamento científico como sendo central ao método de educação. Assim sendo, Dewey (2010a) “interpreta a educação como um método científico por meio do qual o homem estuda o mundo, adquire cumulativamente o conhecimento de significado e valores, cujos resultados são dados que possibilitam um pensamento crítico e uma vida inteligente” (p. 16).

Para Dewey (1979) “experiência é tentativa – significação que torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhes são associados” (p. 152). Esse autor destaca que “experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se

³ O título original da obra é “Experience and Education”, publicada em 1938. Essa obra foi traduzida para o português por Anísio Teixeira sob o título de “Experiência e Educação”, publicada em 1971.

sofrer em conseqüência (*sic*) torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas” (p. 153).

Desse modo, penso ser necessário que o docente de Educação Física seja um permanente pesquisador, ainda mais em meio a um contexto de ação em um mundo permeado pela velocidade das mudanças em nível mundial, como, por exemplo, o rápido e profundo desenvolvimento científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Essas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea têm impactado os diferentes setores da vida social, interferindo direta ou indiretamente no sistema educacional e na organização do trabalho pedagógico dos docentes e na dinâmica das aulas de Educação Física (DIEHL e MOLINA NETO, 2010). Sendo assim, para Dewey (1979) ao pensarmos nos objetivos educacionais é relevante considerarmos o contexto de mudanças na sociedade atual.

A experiência, caracterizada pelo seu aspecto educativo, possibilita ao sujeito perceber as relações lógicas de uma teoria por meio de sua verificação, pois, de acordo com Dewey (1979) “o pensamento ou a reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em conseqüência (*sic*). Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa” (p. 158). O pensamento tem como propósito chegar a alguma conclusão, pois o pensamento surgirá em meio à dúvida, e por isso, para Dewey (1979) “[...] todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir” (p. 162).

Na teoria educacional de Dewey (2010a) é necessário ajudar o estudante a experimentar tudo aquilo que ele já é capaz, de modo que eles na sua experiência extraiam a essência daquilo que vivencia no momento, utilizando das suas potencialidades no presente.

Dewey (2010a) “chama atenção para dois princípios que são fundamentais na constituição da experiência: os princípios de interação e da continuidade” (p. 52), sendo inseparáveis um do outro. “Eles se interceptam” e se conectam (p. 45). O princípio de continuidade da experiência significa que toda experiência tanto se baseia em algo existente nas experiências anteriores como modifica, de alguma maneira, “a qualidade das experiências subsequentes” (p. 37). Já o princípio da

interação acontece “entre um indivíduo, objetos e outras pessoas” (p. 44). Uma experiência é sempre o que é em função da transação que acontece entre um indivíduo e aquilo que, naquele momento, constitui o seu ambiente. O ambiente, explica Dewey (2010a), “são quaisquer condições em interação como necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando” (p. 45).

Para uma filosofia educacional baseada na experiência, segundo Dewey (2010a), é necessário ter em mente que existem diferentes tipos de experiências e que “experiência e educação não são diretamente equivalentes uma a outra” (p. 27). Para Dewey (2010a), “toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base em para que e em para onde ela se move” (p. 38), além do “[...] fato de que toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação” (p. 39).

O docente deve ter clareza das concepções de experiência, para que assim possa, conforme Dewey (2010a), tomar “[...] decisões acerca das matérias curriculares, dos métodos de ensino e de disciplina, bem como dos recursos didáticos e da organização social da escola [...]” (p. 29).

Portanto, será necessário que os docentes conheçam o contexto social e cultura no qual estão inseridos os estudantes e passem a considerar a prática social como fonte de conhecimento, de ensino e de aprendizagem. Dewey (2010a) colabora com essa ideia quando destaca que “[...] o educador deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo tudo o que possa contribuir para a construção de experiências válidas” (p. 41).

A proposta curricular fundamentada nas experiências comuns da vida dos estudantes é o primeiro princípio relacionado por Dewey (2010a) para direcionar a organização dos conhecimentos das disciplinas curriculares. Em suas palavras:

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana (p. 75).

O segundo princípio apresentado por Dewey (2010a) consiste em desenvolver o conhecimento das disciplinas em conformidade progressiva com a maturidade do estudante. O docente deve conectar essas experiências “[...] com novos objetos de acontecimentos que requerem novas capacidades, ao mesmo tempo em que o exercício dessas capacidades refina e amplia o conteúdo dessas experiências” (p. 76).

Acredito que a qualidade educacional acontecerá significativamente quando os docentes levarem em consideração as experiências e conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, problematizando-os de modo a estimular novas formas de pensar e refletir. Portanto, as experiências anteriores devem ser ampliadas, de tal modo que aquilo que já foi alcançado seja, de acordo com Dewey (2010a), “[...] como um instrumento para abrir novos campos que produzam novas demandas a partir da capacidade já existente de observação e do uso inteligente da memória” (p. 78).

Dewey (2010a) demonstra a importância de se entender o passado como um meio para compreensão do presente quando afirma que

Assim como o indivíduo precisa recorrer à memória do seu próprio passado para compreender as condições em que ele individualmente se encontra, também as questões e problemas da *vida social* presente estão em conexão tão íntima e direta com o passado que os alunos não podem estar preparados para compreender tais problemas e nem a melhor forma de lidar com eles sem explorar suas raízes no passado (p. 80) [grifos do autor].

É essencial que a educação em uma perspectiva progressista leve em consideração as especificidades de cada contexto de ação e a organização prévia do trabalho pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. É necessário destacar que Dewey (2010a) discute ideias que contrapõem a escola progressiva e a escola tradicional, “um único plano de estudo para todas as escolas progressivas está fora de questão; isso significaria abandonar o princípio fundamental da conexão entre vida e experiência” (p. 81).

À medida que a organização do trabalho pedagógico leva em consideração a vida social e cotidiana dos estudantes, ou seja, o contexto de ação, o docente poderá estar possibilitando, de acordo com Dewey (2010a), “[...] experiências de ordem científica através da extração de fatos e leis nelas contidos” (p. 83). Assim,

além de oportunizar a compreensão dos conhecimentos científicos, essa metodologia ainda pode contribuir para que esses estudantes comecem a perceber e compreender melhor as relações das forças sociais atuais e, inclusive, os “[...] problemas econômicos e industriais da sociedade atual” (p. 83). Sendo assim, para esse autor é “[...] impossível compreender as forças sociais sem o conhecimento científico” (p. 84).

O principal objetivo da escola, para Dewey (2010a), é desenvolver no sujeito “[...] a capacidade de discriminação crítica e a habilidade de raciocinar” (p. 89). Assim, para o autor, uma das opções adequadas para que a educação não se deixe levar por práticas sem propósitos consiste na utilização sistemática do “[...] método científico como padrão ideal de exploração inteligente das potencialidades inerentes à experiência” (p. 90). Do mesmo modo, o docente deve cuidar constantemente do processo de desenvolvimento do conhecimento intelectual das experiências de seus estudantes para que estes adquiram uma organização dos fatos e das ideias. Caso contrário, segundo Dewey (2010a), os efeitos podem ser negativos e reacionários, especialmente em relação “[...] ao autoritarismo moral e intelectual” (p. 90).

Em síntese, a teoria de John Dewey tem relevância por ele ter sido um dos primeiros a dar atenção para a capacidade de pensar dos estudantes. Esse autor reconhece a educação como uma possibilidade de reconstrução da experiência. Para ele, todo o conhecimento é construído com base na experiência adquirida.

A contribuição do historiador inglês Edward Palmer Thompson para o conceito de experiência é encontrada em “A miséria da teoria”. Nessa obra ele sistematiza o conceito de experiência, articulando-a com a perspectiva da historicidade e totalidade de todo fenômeno social.

Para Thompson (1981), compreender um processo histórico é procurar, por meio das evidências históricas, apreender como os sujeitos agem e pensam dentro de determinadas condições. Esse autor analisa a experiência na vida humana como essencial para compreender o diálogo entre o ser social e a consciência social. A experiência, para Thompson (1981) “surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (p.16). Isso significa que, “assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido” (p. 17).

A história é concebida por Thompson (1981) como um processo da vida real dos homens e das relações que estabelecem entre si e a natureza por meio do trabalho. Segundo Kosik (1976), a história do mundo real é o mundo baseado na práxis humana. “O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (p. 22) [grifo do autor].

Esse mesmo autor explica que totalidade é o conjunto da realidade compreendida, analisada, e conhecida, vinculando as experiências, os acontecimentos e os fatos. O autor esclarece que totalidade não significa todos os fatos, mas sim, a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 35) [grifo do autor].

Para Thompson (1981), entre sujeito e objeto existe uma interação dialética no processo de construção do conhecimento que, segundo ele, constitui-se a partir de dois diálogos: “[...] primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, de outro” (p. 42), ou seja, se dá no diálogo entre teoria e prática⁴. Vale destacar que para esse autor a experiência deve ser compreendida como práxis, que implica, também, uma reflexão tanto pessoal quanto do grupo social.

O diálogo ao qual se refere Thompson (1981) também aborda a questão entre teoria e fato histórico, devendo ser considerada a partir de relações materiais e culturais determinadas historicamente. Nesse sentido, é necessário destacar que para esse autor as categorias teóricas devem ser consideradas como produtos históricos, sendo também provisórias e sujeitas a modificações no decorrer do tempo, pois “[...] à medida que o mundo se modifica, devemos aprender a modificar nossa linguagem e nossos termos. Mas nunca deveríamos modificá-los sem razão” (p. 34).

⁴ Entendo que os conhecimentos pedagógicos e trabalho docente são inseparáveis, considerando que a prática deverá dar origem à teoria e essa fundamentar a prática. Sendo assim, o trabalho docente se manifesta pela maneira como as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente.

Destaco que a “experiência”, uma das categorias centrais desenvolvidas por Thompson (1981), é entendida como fundamental para a análise dos processos educativos. As reflexões desse autor possibilitam pensar que a experiência pode ser considerada fundamental para a organização do trabalho docente no contexto escolar, visto que influencia as diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Entendo que a perspectiva teórica de Thompson (1981) possibilita pensar a importância da categoria experiência como processo da formação humana, ou seja, considera as ações dos sujeitos – docentes e estudantes – no processo educativo em que estão inseridos. Tratar a experiência como categoria, para Thompson (1981), exige “rigor teórico, mas dentro do diálogo e entre a conceitualização e a confrontação empírica” (p.185).

Para Thompson (1981), é necessário compreender o conceito de experiência como totalidade, não podendo ela, portanto, ser pensada independente da realidade histórico-social, tendo como básico práticas dialógicas, “pois a totalidade não é uma ‘verdade’ teórica acabada (ou teoria), mas também não é um ‘modelo’ fictício, é um conhecimento em desenvolvimento, embora provisório e aproximado, com muito silêncios e impurezas” (p.61) [grifo do autor].

É possível perceber a preocupação de Thompson (1981) de resgatar a participação de homens e mulheres na história. Neste sentido, a categoria “experiência” aparece como essencial para compreender o trabalho docente na Educação. Analisando a perspectiva teórica de Thompson (1981) penso que a educação a partir da experiência de homens e mulheres concretos, distanciando-se da perspectiva que vê a socialização como um processo educativo em que os indivíduos apenas receberiam valores, normas, formas de comportamentos ou a socialização apenas como imposição ideológica. O autor, por meio da categoria experiência, contribui apresentando noções para análise fundamentado na dialética entre ser social e consciência social e o agir dos sujeitos nos processos educativos em que se encontram inseridos. Thompson (1981) concebe a possibilidade de o conhecimento objetivo ser efetivado no diálogo entre teoria e prática, ou seja, a experiência deve ser compreendida como práxis, que implica, também, uma reflexão tanto pessoal, quanto do grupo social, ou ainda, como uma categoria de análise do pesquisador.

Em síntese, a categoria experiência analisada por Thompson (1981) possibilita entender o sentido dos conhecimentos construídos do e no trabalho e, principalmente, no contexto social em que eles são produzidos. Esse autor apresenta importantes indicações para compreender os conhecimentos construídos no trabalho, considerando o contexto de ação, a materialidade, as condições objetivas e subjetivas e a experiência humana constituída individualmente e coletivamente pelos sujeitos sociais.

François Dubet, em seu livro “Sociologia da Experiência” (1994), contribui para a compreensão das experiências docentes e de socialização vivenciadas no mundo atual. Dubet (1994) articula algumas reflexões a respeito da análise teórica da sociedade contemporânea e os estudos dos fundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas empíricas através do conceito de experiência social. O conceito de experiência social elaborado por Dubet (1994) é adequado ao meu estudo, visto que abrange dois aspectos importantes: as práticas sociais e as lógicas de ação. Para esse autor, a noção de experiência indica simultaneamente um “objecto [*sic*] teórico e um conjunto de práticas sociais características da nossa sociedade” (p. 11).

Dubet (1994) elegeu desenvolver a noção de experiência para designar condutas sociais – individuais e coletivas – com tendências heterogêneas dos princípios culturais e relações sociais que podem dar sentido às suas práticas na vida cotidiana do mesmo modo que podem ser construídas e articuladas nos diferentes espaços de ação social como, por exemplo, o contexto escolar considerado na sua totalidade. Essas condutas, segundo o autor, apresentam três características importantes a respeito das experiências sociais. “A primeira característica é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas” (p. 15). A segunda evidenciada se refere “à distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema” (p. 16). A terceira característica é que “a construção da experiência colectiva [*sic*] substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica” (p. 17).

No contexto escolar, os papéis, o lugar social e a cultura, de acordo com Dubet (1994), não são suficientes para “definir os elementos estáveis da acção [*sic*] [...] mas têm em vista construir uma unidade a partir dos elementos vários da sua

vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem” (p. 16). O autor exemplifica, afirmando que os docentes não descrevem sua prática em termos de papéis, mas sim de experiência.

A sociedade moderna, para Dubet (1994), “possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade” (p. 47). Nesse sentido, a noção de experiência pressupõe levar em conta as relações e mediações entre o sujeito e a sociedade. Para Dubet (1994), a experiência social “é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o ‘verificar’, de o ‘experimental’. A experiência constrói os fenômenos a partir de categorias do entendimento e da razão. [...] É uma maneira de construir o mundo” (p. 95) [grifo do autor].

Para Dubet (1994) a experiência deve ser construída pelo sujeito a partir de suas práticas e relações sociais diante do mundo, entendendo que ela “não é expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída” (p. 103), visto que “é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros” (p. 104). Em Thompson (1981), a experiência dos sujeitos se constitui no processo de suas relações sociais. Em sua análise, esse autor reconhece que a experiência pode ser impulsionada por sujeitos, com os quais a experiência possibilita o diálogo. Desse modo, a experiência oportuniza “o diálogo entre o ser social e a consciência social” (p.17).

O conceito de experiência, de acordo com Dubet (1994), provoca ainda em rupturas e em um reposicionamento dos sujeitos diante do mundo. Para esse autor, a experiência social é crítica porque implica em um trabalho reflexivo do sujeito diante do papel das normas sociais. Quando explica suas atitudes perante dos outros, o sujeito faz uma reflexão sobre sua experiência. Segundo Dubet (1994), “o trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis” (p. 106).

A partir da possibilidade de compreender o modo como os docentes podem construir conhecimentos, remetem-me as ideias defendidas por Dubet (1994), para quem “uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um actor [sic] capaz de dominar conscientemente, pelo menos

em certa medida, a sua relação com o mundo” (p. 107) [grifo do autor]. Dubet (1994), a meu ver, reforça a ideia de que mesmo que a experiência pretenda ser individual, ela não ocorre separada da experiência social, no sentido de ressaltar mesmo que a experiência pretenda ser puramente individual, “é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros” sujeitos (p. 104).

Dubet (1994) propõe uma sociologia da experiência que concebe como um trabalho alcançado pelo sujeito sobre si mesmo para construir sua existência em um mundo que se constitui a partir de diferentes lógicas de ação. Para o autor, a experiência social deriva da articulação das três lógicas de ação, sendo, respectivamente, a lógica da integração (pertencimento), estratégia (interesse) e subjetivação (crítica). “Cada actor [sic] social, individual ou coletivo, adota necessariamente estes três registros da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ato e uma maneira de conceber as relações com os outros” (p. 113).

Em síntese, na lógica da integração o sujeito é definido pelo seu pertencimento na comunidade. Já na estratégica, o sujeito é definido por seus interesses no mercado. Por fim, na lógica da subjetivação o sujeito crítico frente a uma sistemática de produção e dominação. Enfim, é importante enfatizar que para Dubet (1994) a experiência é subjetiva, social e também crítica.

Walter Benjamin, filósofo alemão associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, desenvolve, no texto “Experiência e Pobreza”⁵, o conceito de experiência, sugerindo que a pobreza de experiência tem atingido o mundo moderno, destacando a pobreza da experiência que os sujeitos vêm se submetendo em um mundo dominado pela informação e pelo pouco conhecimento.

Em *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, Walter Benjamin apresenta as expressões “Erfahrung” como “experiência autêntica” e “Erlebnis” como

⁵ Esse ensaio de 1933 publicado em “*Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*” (Obras escolhidas, v. 1), lançado no Brasil pela Editora Brasiliense, na década de 1980, ganha nova edição, em 2012. Todas as citações estão feitas com base nesta edição.

“vivência”⁶. Konder (1999) contribui para elucidar esse pensamento quando diz que “‘Erfahrung’ é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula”, é o produto do trabalho. “Erlebnis” é a vivência do indivíduo isolado, que precisa ser incorporada rapidamente e produz efeitos imediatos (p. 83) [grifo do autor].

Deste modo, as atuais condições sociais em que o conceito de experiência tal qual pressuposto por Benjamin (1989) e explicado acima por Leandro Konder tem possibilitado, a meu ver, somente experiências que privilegiam as vivências superficiais e efêmeras e, assim, dificulta ao sujeito uma experiência autêntica.

É possível pensar que na sociedade atual vem ocorrendo, tal como afirmado em 1933 por Benjamin (2012a), um empobrecimento considerável da experiência. Esse autor declara, na época, de modo contundente, que

[...] a horrível mixórdia de estilos e visões de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sornateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. Surge assim uma nova barbárie (p. 124-5).

Às considerações de Benjamin (2012a) de que o mundo moderno, marcado pelas tecnologias, vem causando a pobreza da experiência, talvez pudesse ser acrescentado que, diante dos novos meios de informação e comunicação, da lógica do individualismo e da vida fragmentada do cotidiano, derivada das mudanças sociais na sociedade atual, é possível pensar que esse contexto vem influenciando o modo de viver, conviver e de se relacionar com outros sujeitos e, conseqüentemente, distanciando-se das possibilidades de experienciar os acontecimentos do seu cotidiano. É necessário considerar, ainda, que a intensidade de situações as quais esses sujeitos são submetidos atualmente tem possibilitado vivências superficiais. Portanto, essa nova configuração social da atualidade pode estar contribuindo para o “empobrecimento da experiência”, como bem descreveu Benjamin (2012a).

⁶ Esse ensaio de Benjamin se baseia na oposição entre *Erfahrung* e *Erlebnis*, aqui traduzidas respectivamente como “experiência” (real ou acumulada, sem intervenção da consciência) e “vivência” (experiência vivida, evento assistido pela consciência) (KONDER, 1999).

O conceito de experiência na perspectiva da hermenêutica aparece no “Dicionário interdisciplinar de Hermenêutica”. Ali é possível identificar a diferença entre experiência qualitativa e experiência quantitativa. Ibáñez (2004), a partir do pensamento de Aristóteles, contribui ao destacar a relação de interdependência entre a noção de experiência quantitativa e qualitativa. A experiência quantitativa é vista, por esse autor, como um sujeito especialista – “*peritus*”, podendo também ser pensado quando nos referimos a experimento como, por exemplo, uma experiência científica. A ideia de experiência qualitativa é apresentada por esse autor quando o sujeito especialista “*peritus*” se converte em “*ex-pertus*” (p. 126), com habilidades que dominam determinados conhecimentos a partir da prática.

Hans-Georg Gadamer é um autor, entre outros, que concebe a experiência qualitativa relacionada à arte. Gadamer (1999) discute a vivência da arte à luz da hermenêutica filosófica. Para o autor, na vivência da arte há um volume de significados que não pertence somente aquele conteúdo específico ou ao objeto, mas representa e contém a experiência de vida dos sujeitos. A qualidade, para Gadamer (1999), é a integração dos novos elementos que são adicionados à experiência. Em seu livro “Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica”, o autor, declara que:

Na vivência da arte há presente uma pletera de significados que não somente pertence a este conteúdo específico ou a esse objeto, mas que, antes, representa o todo do sentido da vida. Uma vivência estética contém sempre a experiência de um todo infinito. E seu significado é infinito justamente porque não se conecta com outras coisas para a unidade de um processo aberto de experiência, já que representa o todo imediatamente (p. 131).

Então, considerando o que foi discutido até aqui, cabe perguntar: quais as possíveis convergências e divergências entre o que pensam os autores antes mencionados sobre o conceito de experiência? O aspecto que aproxima Dewey (2010a; 1979), Thompson (1981; 2002), Dubet (1994) e Benjamin (2012a; 2012b; 2012c), a partir de suas concepções filosóficas, é que os autores elegem a experiência como um conceito fundamental no processo educativo. O principal objetivo da escola, para Dewey (2010a), é desenvolver no sujeito “[...] a capacidade de discriminação crítica e a habilidade de raciocinar” (p. 89). Ao propor a dialética entre educação escolar e experiência, Thompson (2002) afirma que “a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo

educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e dos currículos” (p. 13). A educação escolar, para Dubet (1994), não é apenas um espaço de reprodução, mas também de produção, destacando os sujeitos da escola como construtores de sua própria experiência. O texto “O Narrador”, de Benjamin (2012b), analisa o papel da educação como constituidora de uma identidade através da troca de experiências, uma das ideias centrais do pensamento deste autor.

O processo reflexivo do sujeito é um dos aspectos que aparece tanto no pensamento de Dewey (2010a), quanto de Dubet (1994), visto que ambos conferem como parte essencial à construção da experiência. Dewey (1979) afirma que “sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa” (p. 158); já Dubet (1994) atribui significativa importância à reflexividade do sujeito, ou seja, a capacidade que esse apresenta de “dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (p. 107).

Embora François Dubet e John Dewey sejam oriundos de perspectivas teóricas diferentes, a ideia de Dubet (1994), de que a experiência é construída socialmente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, a meu ver, pode se aproximar do conceito expressado por Dewey (2010a) quando este destaca que a experiência humana é essencialmente social, pois envolve comunicação e relação entre os sujeitos, revelando, desse modo, outra confluência de ponto de vista entre esses autores que merece ser salientada.

A concepção de Thompson (1981), de que a experiência é gerada no interior das práticas e da vida material dos grupos sociais, poderia indicar uma possível aproximação das ideias de John Dewey e François Dubet se as visões de mundo, ou seja, perspectivas filosóficas, não fossem tão divergentes.

Embora Walter Benjamin, Hans-Georg Gadamer e John Dewey sejam oriundos de concepções filosóficas diferentes, eles abordam a dimensão estética como experiência qualitativa. Em Benjamin (2012c), a dimensão estética está presente quando a arte é abordada como uma das fontes de experiência⁷. No caso

⁷ A centralidade da relação entre experiência e arte está nos escritos de Benjamin. “Experiência e pobreza”; “O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”; “Pequena história da

de Gadamer (1999), a experiência estética representa a forma de ser da própria vivência. O autor destaca que “a obra de arte, como tal, é um mundo para si, assim o vivenciado esteticamente, como vivência, distancia-se de todas as correlações com a realidade” (p. 131). Dewey (2010b) procura em belas artes a explicação da qualidade estética da experiência, situando-a como uma característica necessária para qualquer experiência, podendo ser chamada de “experiência de pensamento”. Portanto, para esse autor, “uma experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere das experiências que são reconhecidas como estéticas, mas o faz somente em seu material” (p. 113).

Embora, algumas considerações a respeito da experiência que são fundamentais para Dubet (1994), também aparecem na obra de Dewey (2010a) na medida em que esse autor afirma que “[...] toda a experiência humana é fundamentalmente social”, pois, “envolve contato e comunicação” (p. 39), ele se distancia do conceito de experiência elaborada por Thompson (1981), que concebe a experiência pela vertente histórico- social.

A partir dessa revisão bibliográfica apresento, a seguir, algumas considerações sobre o conceito de experiência na área de conhecimento da Educação Física.

1.1.1 As contribuições do conceito de experiência na Educação Física

O objetivo desta seção é identificar, a partir das contribuições apresentadas anteriormente, algumas aproximações entre a categoria experiência e a Educação Física, mais especificamente experiência e conhecimentos desenvolvidos no trabalho docente.

Assim, apresento algumas considerações que situam o conceito de experiência no trabalho docente na Educação Física, tomando como referência os autores anteriormente mencionados. Procuo fundamentar alguns aspectos do trabalho docente de Educação Física, articulando a minha experiência enquanto pesquisadora na RME/POA e a docência em diferentes contextos escolares com as

fotografia” e “A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica” são alguns textos nos quais a experiência e a estética se relacionam. Esses textos estão publicados na obra “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”.

contribuições dos autores acima apresentados para, então, discutir alguns pressupostos apresentados nesta pesquisa que contribuem para compreender a categoria experiência e a sua influência na constituição do trabalho docente na Educação Física.

Essas escolhas se justificam pelo fato de esses autores abordarem a experiência como categoria fundamental para pensar as práticas sociais ao mesmo tempo em que defendem a importância da história, da cultura e das relações sociais para questionar como os sujeitos elaboram as experiências vivenciadas em sua subjetividade. Para Dubet (1994), “essa subjectividade (*sic*) não é pura questão individual” muitas vezes sendo sustentada pela indignação, pela reação de uma experiência coletiva necessária para o sujeito não se submeter à dominação e às categorias de papel e de interesse socialmente impostos (p. 99). Entendo, nesse sentido, que para compreender a experiência no trabalho docente da Educação Física Escolar será necessário, portanto, pensar a experiência e o trabalho docente em suas particularidades e, ao mesmo tempo, levar em consideração o princípio de historicidade e totalidade do contexto de ação dos docentes de Educação Física.

Thompson (1981) reconhece que a experiência “constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofreram, eles próprios, experiências” (p. 16). Sendo assim, considerar a experiência como matéria-prima para a construção de conhecimentos é reconhecer, também, que existe outro modo de produzir conhecimento, que se processa no “mundo real” e na “vida material” a partir do diálogo promovido pelos sujeitos. A concepção de experiência desse autor põe em evidência a relação do sujeito com o mundo e a materialidade da vida em que ele próprio produz, dando sentido ao mundo vivido.

Nesse sentido, é possível entender que conceber o ser social depende de seus conceitos, seus conhecimentos e suas ideias, visto que o ser social seria incapaz de existir um único dia sem o pensamento, ou seja, pensar sobre o que acontece a ele e ao seu mundo. Thompson (1981) ainda argumenta

que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas

questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (p. 16).

Diante das contribuições apresentadas pelo autor, é possível entender que as experiências construídas em outros espaços e tempos sociais e que constituem os conhecimentos desenvolvidos pelo professor de Educação Física no trabalho docente foram o que ele aprendeu por meio da reflexão, tanto na formação inicial e continuada, quanto no período de escolarização e exercício da docência. Um aspecto que os docentes de Educação Física consideram na constituição do trabalho, de acordo com Wittizorecki (2001), em sua dissertação de mestrado, “é a aprendizagem construída a partir da experiência ao longo dos anos” no contexto escolar (p. 65). É necessário considerar que as experiências vivenciadas em outros espaços e tempos são diversificadas, originais e preservam suas singularidades.

Portanto, entendemos que os conhecimentos produzidos no trabalho docente em Educação Física são oriundos do diálogo entre o pensar e os acontecimentos reais, como indica Thompson (1981), visto que as experiências são construídas porque os sujeitos são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo. Assim sendo, entendemos que há uma forte conexão entre o pensamento e o mundo vivido.

Wittizorecki (2001) destaca, ainda, que as demandas, tensões e a efervescência vivenciada pelos docentes de Educação Física no cotidiano do contexto escolar também fornecem subsídios para a construção de estratégias e conhecimentos que configuram o trabalho docente. Diante do que foi apresentado é necessário, ainda, pensar que no trabalho docente em Educação Física alguns conhecimentos da cultura corporal são privilegiados – esportes – pelos professores e outros relegados ou colocados em plano secundário, como, por exemplo, dança, lutas, entre outros.

O esporte como um conhecimento predominante da Educação Física no contexto escolar vem sendo, no meio acadêmico, amplamente discutido, criticado e questionado a partir dos anos 80 do século passado. As principais críticas estão relacionadas a presença hegemônica do esporte como conhecimento “legitimador” de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física no contexto escolar (BRACHT, 1987, 1992, 2000; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A esportivização do currículo da Educação Física no âmbito escolar, com princípios do rendimento e da competição, a nosso ver, pode contribuir para o empobrecimento da experiência. O trabalho docente em Educação Física que se fundamenta no esporte com princípios do rendimento, se limitando a incorporação de suas normas para obtenção de resultados, contribui para a ausência de reflexões pedagógicas no contexto escolar. A partir das ideias de Bracht (1986), de que a “busca da vitória, às vezes a qualquer custo (lucro), e do que ela representa na nossa sociedade (vencer na vida)” (p. 65) percebemos a impossibilidade de espaços de discussões, prevalecendo o individualismo, além de incentivar a exclusão, contribuindo para pensarmos, como já expressado, em 1933, por Benjamim (2012a), de estarmos produzindo ou vivendo uma nova barbárie, a da não experiência.

Figueiredo (2004a) contribui para o entendimento do papel da experiência na perspectiva de François Dubet relacionada ao trabalho docente do professorado de Educação Física. A autora nos ajuda a entender a predominância de alguns conhecimentos no trabalho docente da Educação Física escolar ao destacar que as experiências corporais construídas no contexto escolar e, também, em outros espaços e tempos sociais, “determinam, ora mais, ora menos, as hierarquizações, as escolhas, as relações com os saberes no processo de formação e na prática profissional” (p. 131-2). Assim sendo, é possível pensar que as experiências corporais anteriores, no âmbito da Educação Física e dos esportes, influenciam escolhas e, especialmente, servem de referência para a organização do trabalho docente da Educação Física no contexto escolar.

Embora os docentes de Educação Física recorram às experiências corporais anteriores para tematizar o trabalho docente, é necessário considerar a singularidade da experiência de uma aula, ou seja, nunca reproduzimos um conhecimento igualmente, pois o cotidiano pedagógico, nesse espaço de ensino e aprendizagem que se constitui em um contexto de incertezas, ação instável e dinâmica entre os sujeitos – docentes e estudantes –, está em permanente mudança. Consideramos pertinente aludir Prigogine (1996) ao apresentar novas perspectivas para a ciência e fenômenos da natureza. Para esse autor, “desde que a instabilidade é incorporada, a significação das leis da natureza ganha um novo significado” (p. 12). O processo de mudanças de um sistema que envolve elementos, objetos e partículas, segundo Prigogine (1996), terá um caráter aleatório, podendo

ainda passar de um estado ordenado para um estado menos ordenado ou desordenado.

A teoria e pensamentos enunciados por Prigogine (1996) ajudar a entender os desdobramento do trabalho docente e as relações entre os estudantes, assim como entre eles e os docentes, especialmente para perceber que estamos expostos a situações imprevistas no decorrer do processo ensino e aprendizagem.

1.2 Mapeamento das produções acadêmico-científica em Educação Física

Como as produções científicas no campo sociocultural e pedagógico da Educação Física vem discutindo a experiência? Para responder essa questão selecionei produções científicas recorrentes dessa área, considerando estudos cuja abordagem estivesse relacionada com a experiência e trabalho docente na Educação Física escolar. Para selecionar as publicações da área citada utilizei os descritores: experiência, trabalho docente e educação física, utilizando como filtro o campo título, resumo e palavras-chave.

Considerando à centralidade assumida pela experiência, nesse estudo, priorizei as publicações que realizam um debate epistemológico desse conceito, descartando aquelas que apresentam um relato de experiência ou, expressam o termo “experiência” sem uma discussão conceitual específica a respeito da temática analisada.

Após uma pesquisa prévia na Base de Dados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) percebi que a maioria dos trabalhos e artigos não esclarece o conceito de experiência ou, ainda, utilizam o termo como sinônimo de qualquer prática, me levando a ler, além dos resumos, o texto para identificar a experiência como categoria, motivo que me levou a estabelecer um recorte temporal. Assim, limitei a busca ao período compreendido entre 2004 e 2015. O critério da escolha do recorte temporal foi levado em consideração, o caráter transitório e provisório do conhecimento científico, possibilitando um repensar de concepções e teorias elaboradas em cada momento histórico-social.

Desse modo selecionei para esse estudo as produções científicas (artigos, dissertações e teses) disponíveis na Base de Dados CAPES. Deste modo, as teses

e dissertações foram identificadas, a partir das informações contidas nas publicações de artigos oriundos da pesquisa cadastradas no Portal de Periódicos da Capes. Após identificar os estudos, pesquisamos nos sites da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-graduação “stricto sensu” de origem destas pesquisas.

A localização de artigos em periódicos foi definida a partir da classificação do WebQualis/Capes⁸, pressupondo que a exigência editorial possibilitaria acesso as produções com maior profundidade e rigor científico. Revisei periódicos nacionais avaliados, com conceitos A1, A2, B1 e B2, no campo científico da Educação Física.

O levantamento das publicações em anais de eventos científicos concentrou-se exclusivamente no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), de periodicidade bienal, por sua expressividade no campo acadêmico da Educação Física e ser realizados em âmbito internacional, ou seja, trabalhos publicados - incluindo trabalhos apresentados, tanto em comunicação oral, quanto em pôsteres - em anais dos três últimos Conbrace. Os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos Temáticos “Epistemologia” (GTT 04), “Escola” (GTT 05) e “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” (GTT 06) foram tomados como produções científicas de análise, visto que focalizam a temática proposta no estudo a ser realizado.

Os títulos das teses, dissertações e publicações em periódicos, seus autores e objetivos analisados nesta revisão são sintetizados nos quadro 01 e 02, apresentados a seguir.

Para compor de análise dessa revisão tive como critérios, produções científicas, contendo no título do texto ou resumos, os descritores, experiência de vida, trabalho docente e Educação Física Escolar. Em seguida, realizei um filtro de busca para examinar no texto como o autor aborda a temática, que possibilitou

⁸ O Qualis constitui-se num sistema de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Brasil. Estabelece e classifica os veículos utilizados para a divulgação da produção científica dos pesquisadores e dos programas de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado. Estes periódicos são classificados, segundo critérios estabelecidos pelas áreas de conhecimento, aos quais são atribuídos os conceitos A, B e C. Este índice fundamenta o processo de avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação.

compreender como a análise se constitui para sistematizar os conhecimentos produzidos.

Dentre os trabalhos encontrados analisei duas teses de doutorado (REZER, 2010; FIGUEIREDO, 2004a) e duas dissertação de mestrado (CASTRO, 2015; LOYOLA, 2009) que tematizam a categoria experiência na área da Educação Física.

Temática	Objetivo ou Foco de Interesse	Dissertação e Tese	Autor	Ano
EXPERIÊNCIA E MOVIMENTO: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ⁹	Analisa e discute as possíveis relações entre experiência e movimento.	Dissertação	CASTRO, Felipe Barroso	2015
O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS ¹⁰	Compreender o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em Educação Física	Tese	REZER, Ricardo	2010
EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ESCOLA E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ¹¹	Compreender de que maneira as experiências profissionais singularizam a disciplina Educação Física no contexto escolar	Dissertação	LOYOLA, Rosângela da Conceição	2009
EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ¹²	Analisar como as experiências sociais, mais especificamente as experiências sociocorporais dos alunos de um curso de formação inicial em Educação Física	Tese	FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos	2004

Quadro 01 – Síntese das Dissertações e Teses

⁹ O acesso à versão digitalizada dessa dissertação foi obtida por correio eletrônico.

¹⁰ Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94024>. Acesso em: 23 de novembro de 2013.

¹¹ Disponível em: <http://www.educacaofisica.ufes.br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=3561>. Acesso em: 23 de novembro de 2013.

¹² Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-87YKA5/zenolia.pdf?> Acesso em: 24 de novembro de 2013.

Enquanto a tese de Rezer (2010) tematiza o trabalho docente na formação inicial em Educação Física fundamentado na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a tese de Figueiredo (2004a) focaliza, especificamente, a experiência social na formação docente em Educação Física baseada na sociologia da experiência de François Dubet.

O estudo de Rezer (2010) faz referência à experiência quando afirma que a Universidade perspectiva mais do que apenas constituir um lugar de obter habilidades e competências para o exercício de uma profissão, afirmando que está é “um lugar onde a experiência genuína é possível de ser encontrada, um lugar onde algo acontece conosco, algo nos modifica, nos transforma” (p. 107). O autor centra sua análise em Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger e Richard E. Palmer, alguns dos teóricos que balizam a discussão do pesquisador. O autor considera que um referencial hermenêutico poderia contribuir para redimensionar o trabalho docente e a atividade epistemológica presente na formação inicial em Educação Física.

A tese de Figueiredo (2004a) busca aporte teórico nas contribuições e pensamentos de John Dewey e François Dubet para compreender como as experiências sociais e as experiências sociocorporais dos estudantes de um curso de formação inicial em Educação Física influenciam o percurso acadêmico desses estudantes. A pesquisa apresenta algumas questões que podem auxiliar no estudo que pretendo realizar; dentre elas, destaco a seguinte: “como os cursos de formação deveriam trabalhar a integração teoria e prática no sentido de superar as experiências sociais nesse campo, produzindo um saber acadêmico que incluía diferentes tipos de saberes, como o saber pensar e o saber fazer?” (p.171). A autora concluiu que as experiências sociais e sociocorporais anteriores e durante o processo de formação inicial podem determinar as ações dos estudantes no decorrer do curso, influenciando escolhas das disciplinas, bem como as relações estabelecidas com os saberes dessas disciplinas.

Em nível de mestrado obtive acesso à dissertação de Felipe Barroso Castro, defendida no ano de 2015. Essa dissertação analisa e discute as possíveis relações entre experiência e movimento a partir de um viés fenomenológico. O autor configura como uma pesquisa de cunho teórico. A partir das ideias de Walter Benjamin, Hans-

Georg Gadamer, Richard E. Palmer, Jorge Larrosa Bondía e Martin Jay realiza uma discussão sobre experiência, procurando estabelecer relação com o movimento humano. O autor pondera para a importância pedagógica de um ensino aberto às experiências nos processos de aprendizagem dos movimentos nas aulas de Educação Física. Pensa, ainda, que as intenções do movimento podem ser mais importantes do que as formas do movimento, mostrando, portanto, que devemos considerar sempre o ser humano que se movimenta em sua autenticidade.

A pesquisa realizada por Loyola (2009), apresentada como dissertação de mestrado, trata da experiência profissional e dos sentidos da Educação Física. Essa investigação teve como objetivo compreender as experiências profissionais construídas no contexto escolar e de que maneira essas experiências singularizam a disciplina Educação Física. François Dubet, Bernard Lahire e Claude Dubar são alguns dos autores que balizaram a discussão teórica da pesquisadora. A autora considera que a legitimidade da Educação Física na escola advém mais do potencial de apoio às demais disciplinas, seus conteúdos e organização institucional, do que dos conhecimentos específicos da área.

É possível perceber no quadro apresentado acima o reduzido número de pesquisas que buscam conceitualizar a experiência de vida no campo da Educação Física em âmbito nacional. Na busca em periódicos da área, localizei na Revista Movimento cinco artigos, na Revista Portuguesa de Educação um artigo e na Revista Pensar a Prática um artigo, que tratam especificamente do conceito de experiência no campo da Educação Física.

Temática	Objetivo ou Foco de Interesse	Periódico	Autor/es	Ano
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Refletir acerca do trabalho docente na Educação Superior, tomando como referência o campo da Educação Física.	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	REZER, R. et al.	2012
EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTO ESCOLAR	Compreender como as experiências profissionais singularizam a Educação Física. Compreender os significados constituídos pelos profissionais da educação em suas experiências, em especial, aquelas relacionadas com a Educação Física no contexto da escola.	Revista Movimento	LOYOLA, Rosângela da C.; FONTES, Sandra Soares D.; FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos	2011
APROXIMAÇÕES COM A HERMENÊUTICA: UM REFERENCIAL PARA O TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Refletir acerca das aproximações entre Educação Física e hermenêutica do trabalho docente nesse campo.	Revista Movimento	REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; NASCIMENTO, Juarez Vieira	2011
O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	O lugar da experiência e do saber da experiência como possibilidade de conhecer no âmbito das práticas corporais na Educação Física.	Revista Movimento	ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo	2011
EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS, IDENTIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Reflexão sobre experiências profissionais, formação e identidades da/na docência.	Revista Portuguesa de Educação	FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos	2010

<p>EDUCAÇÃO FÍSICA, SER PROFESSOR E PROFISSÃO DOCENTE EM QUESTÃO</p>	<p>Compreender as ações do professor no espaço e tempo da escola, remetendo para questões relacionadas com a Educação Física no ensino fundamental e com a profissão docente.</p>	<p>Revista Pensar a Prática</p>	<p>FIGUEIREDO, Zenólia, et al.</p>	<p>2008</p>
<p>EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA</p>	<p>Compreender as experiências sociocorporais dos alunos construídas anteriormente à formação inicial em Educação Física e às experiências sociocorporais dos alunos na transição do ensino médio para o ensino superior.</p>	<p>Revista Movimento</p>	<p>FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos</p>	<p>2008</p>
<p>FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E RELAÇÃO COM O SABER</p>	<p>Analisar como as experiências sociais, mais especificamente as experiências sociocorporais dos alunos de um curso de formação inicial em Educação Física.</p>	<p>Revista Movimento</p>	<p>FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos</p>	<p>2004</p>

Quadro 02 – Sínteses dos artigos publicados em Periódicos.

É possível perceber, no quadro acima, além da publicação de Almeida de e Fensterseifer (2011), que recorrem à hermenêutica filosófica de Gadamer para discutir o lugar da experiência e do saber da experiência como possibilidade de entender as práticas corporais no âmbito da Educação Física, seis artigos que são recortes das teses de doutorado (REZER, et. al., 2012; REZER, FENSTERSEIFER e NASCIMENTO, 2011; FIGUEIREDO, 2010; 2008; 2004b e FIGUEIREDO et al. 2008) e um da dissertação de mestrado (LOYOLA; FONTES e FIGUEIREDO, 2011), totalizando oito artigos.

Nos anais do XVIII CONBRACE e V CONICE encontrei um trabalho apresentado de Fochessato; Kleinubing e Rezer (2013) no GTT “Formação Profissional e Mundo do trabalho” que analisa as produções científicas que abordam a temática “experiência dos estudantes de Educação Física no Estágio Curricular obrigatório”. Os autores entendem que o estágio curricular representa *locus* para o acontecimento da experiência. Eles buscam fundamentos nas ideias Heidegger para entender a experiência como algo que nos acontece, que nos toca, que nos transforma, de imediato ou ao longo do tempo. Afirmam que a partir das experiências os estudantes marcam “para-si” seu primeiro contato com a prática pedagógica em um contexto escolar (p. 2).

Portanto, a partir da revisão realizada, é possível observar que as pesquisas na área da Educação Física abordando a temática experiência, a partir de um viés epistemológico, ainda são muito incipientes.

1.3 Considerações sobre o trabalho docente: implicações das Políticas Educacionais

No desenvolvimento desta seção será discutido, especificamente, o tema trabalho docente e as consequências advindas das Políticas Públicas em Educação. Os pesquisadores do Grupo de Pesquisa F3P–EFICE vêm contribuindo para a produção do conhecimento e para o desenvolvimento do debate acadêmico e científico por meio de estudos e investigações no âmbito da formação e trabalho docente em Educação Física na RME/POA. Embora com algumas variações, esses pesquisadores articulam o trabalho docente a diferentes temáticas, formação permanente e prática pedagógica (GÜNTHER, 2000, 2006), trabalho docente e história de vida (WITTIZORECK, 2001; 2009), planejamento de ensino e a construção do trabalho coletivo (BOSSLE, 2003, 2008), trabalho docente interdisciplinar (PEREIRA, 2004), organização do trabalho pedagógico (FRIZZO, 2012) e a proletarização do trabalho docente (BERNARDI, 2014).

Os referidos estudos, a meu ver, apresentam contribuições importantes para a reflexão sobre o trabalho docente na Educação Física, tanto no âmbito acadêmico e científico, quanto na RME/POA. É possível perceber, nas pesquisas realizadas, que as mudanças advindas da Política Educacional têm provocado uma nova configuração no trabalho docente. Essa nova configuração está relacionada às

condições objetivas e concretas produzidas, tanto pelo contexto social, quanto pela organização e gestão da Política Pública Educacional. Do mesmo modo, é possível constatar que grande parte do “mal-estar docente”¹³ advém da precariedade da infraestrutura física das escolas, ausência de recursos materiais para as aulas de Educação Física, da dificuldade para efetivar organização coletiva do trabalho docente, da intensificação do trabalho, além da desvalorização social dos docentes e das “condições de miserabilidade e de vulnerabilidade social em que se encontram os estudantes” (DIEHL, 2007, p. 145).

A ideia de desvalorização social do docente é destacada por Esteve (1995) como um dos aspectos que interfere no sistema escolar, acontecendo de forma paralela à desvalorização salarial; o autor afirma que nos tempos atuais, o “status” social é estabelecido, essencialmente, a partir de “critérios econômicos” (p. 105).

Inicialmente, cabe esclarecer o entendimento de trabalho docente que utilizo neste estudo. Minha opção em utilizar a terminologia trabalho docente decorre da percepção de que a escola é um meio pedagógico de construir conhecimentos. Nesse aspecto, me apoio à concepção de Kopnin (1978) ao destacar que o caminho para a produção do conhecimento parte de um pensamento simples, empírico e habitual, com o propósito de reconduzi-lo ao todo depois de compreendê-lo e aprofundá-lo.

Entendo, ainda, como trabalho docente, toda a organização pedagógica do contexto escolar, ou seja, algo que se realiza para além da regência de aula e execução de trabalhos a ela relacionada. Sendo assim, engloba outras atribuições inerentes à educação como, por exemplo, a participação do docente na organização pedagógica da escola, nas reuniões pedagógicas, na gestão da escola e nas atividades de formação continuada¹⁴, entre outras. Nesse sentido, o estudo de Wittizorecki (2001) contribui com essa ideia quando afirma que os docentes exercem “funções que extrapolam a docência” (p. 102). Entendo que a expressão “docência”

¹³ Para descrever os efeitos de caráter negativo que afetam os docentes como resultados das condições psicológicas e sociais em que exercem o trabalho docente, decorrente dos efeitos das mudanças sociais contemporâneas, Esteve (1995) utiliza a expressão “mal-estar docente” (p. 97-8).

¹⁴ A política de formação docente, prevista em calendário, abrange dez dias ao longo do ano, sendo que cinco a SMED tem a responsabilidade de definir os temas a serem abordados e as outras cinco a escola tem autonomia para organizar e conduzir o processo formativo e estabelecer os assuntos a serem tratados.

utilizada pelo pesquisador incorpora a ideia de trabalho docente, pois ele afirma que as concepções de docência “pautam e fundamentam as decisões na construção de seu trabalho” (p. 63).

Diante do que foi apresentado surge, ainda, a necessidade de dizer que entendo o trabalho docente como práxis humana. Essa ideia remete a Vázquez (1967), que esclarece a noção de trabalho como práxis humana. Para o autor “o trabalho é uma forma de práxis e a práxis é propriamente a esfera dos seres humanos. Sem práxis não há realidade humana, e sem ela não há conhecimento do mundo”¹⁵ (p. 6). Nessa mesma linha, Kosik (1976), corrobora com essas ideias ao argumentar que

A *praxis* humana se manifesta, além disso, também sob um outro aspecto: ela é o cenário onde se opera a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo, ela se transforma no centro ativo onde se realiza os intentos humanos e onde se desvendam as leis da natureza. A *práxis* humana funde a causalidade com a finalidade. Mas se partimos da *práxis* humana como da fundamental realidade social, de novo descobrimos que também na consciência humana sôbre o fundamento da *práxis* e em uma unidade indissolúvel, se formam duas funções essenciais: a consciência humana é ao mesmo tempo registradora e projetadora, verificadora e planificadora: é simultaneamente reflexo e projeto (p. 114) (*sic*) [grifo do autor].

Freire (1974) ajuda a entender essa ideia quando afirma que a práxis implica na ação e reflexão dos “homens sobre o mundo para transformá-lo”, a práxis deve ser compreendida como processo no qual a práxis é a relação dialética entre a interpretação do mundo pela teoria e a possibilidade de transformá-lo pela ação prática. Para esse autor, a teoria está na práxis, e estando nela, transforma-a, e, juntas, podem transformar as circunstâncias que as originaram (p. 40). É possível entender que o processo de ação, reflexão e ação é o ponto de partida para a construção de conhecimentos oriundo da própria experiência docente. Nesse sentido, acredito na possibilidade de compreender o trabalho docente e a experiência na perspectiva da práxis.

As exigências das Políticas Públicas de Educação, desde a década de 1990, têm influenciado a organização escolar e, particularmente, o trabalho docente.

¹⁵ As traduções dessa citação e de outras oriundas de textos escritos em língua estrangeira são de minha responsabilidade.

Portanto, é possível pensar que, nos dias de hoje, o trabalho docente vem passando por algumas mudanças decorrentes das novas Políticas Educacionais. Essas mudanças são incorporadas pelos docentes na medida em que assumem atribuições para além das relacionadas à regência de classe, tais como organização do trabalho pedagógico e gerenciamento do processo ensino e aprendizagem. Dentre as atribuições que tem influenciado o trabalho docente, destaco a participação dos docentes na elaboração da Proposta Pedagógica da escola, na promoção da aprendizagem dos estudantes, no estabelecimento de estratégias de acompanhamento e atendimento dos estudantes com dificuldade de aprendizagem e na ação de ministrar os dias letivos e horas/aula estabelecidas, além de participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação, à colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade, entre outras¹⁶.

Acredito que para Educação Física alcançar o prestígio e reconhecimento social será necessário investir em uma política de formação inicial e continuada que promova a qualidade da Educação Básica e a valorização docente. Portanto, destaco ser fundamental e necessária as articulações e interlocuções entre instituições de ensino, universidade e escolas para garantir a produção de conhecimentos no âmbito da Educação Física. Esse diálogo, a meu ver, deve se tornar pauta nas discussões a respeito da experiência e trabalho docente.

1.4 Políticas Educacionais como ação pública

Penso que para compreender como a experiência de vida contribui para a construção das aprendizagens e do exercício da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é apropriado analisar as alterações políticas que vêm sendo introduzidas no atual sistema educativo e que têm contribuído para modificar a vida das instituições escolares, do trabalho docente e da própria educação enquanto projeto coletivo. Acredito que essas alterações advêm da necessidade de adequar a escola às exigências do contexto socioeconômico mundial, visto que a educação detém um papel essencial, tanto do ponto de vista econômico, como do social, político e cultural.

¹⁶ Ver as responsabilidades atribuídas aos docentes no artigo 13º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 (LDB/96).

Assim, busco, nesta seção, algumas contribuições teóricas que, a meu ver, são fundamentais à compreensão e análise das Políticas Públicas em Educação. Para entender a Política Educacional do município de Porto Alegre será necessário analisar o contexto mais amplo, ou seja, o macro e microcontexto. Desse modo, busco as contribuições da abordagem do “ciclo de políticas” formulada pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores que, segundo Mainarde (2006), constitui uma referência para a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais e sociais desde sua “formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (p. 48). Para esse autor, o “ciclo de políticas” proposto por Ball se repete continuamente, sendo constituído por cinco contextos: “contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política” (p. 47). Inicialmente, Stephen Ball trabalhou com os três contextos primários, incorporando posteriormente o contexto dos resultados/efeitos e da estratégia política na abordagem do ciclo.

Para Mainardes (2006), no contexto de influência há uma constituição dos discursos políticos, e é neste campo que os grupos disputam espaço para as influências de acordo com os seus interesses. Nesse contexto atuam “as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do poder legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (p. 51). O contexto da produção de texto é consequência de diversas disputas, negociações, concessões, interpretações e acordos, no qual os grupos atuam com seus interesses junto à produção textual de políticas, buscando influenciá-las. “Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado, dentro do processo de formulação política” (p.53). Neste contexto, a linguagem está relacionada ao interesse público, adquirindo legitimidade através de textos legais, oficiais e políticos, pronunciamentos formais ou informais sobre o texto oficial. No contexto da prática, o texto da política está sujeito às mais diversas interpretações, produzindo efeitos e consequências que diferem do documento original. O quarto contexto do ciclo de políticas, o contexto dos resultados ou efeitos, “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (p. 54). O último contexto do ciclo de política é o contexto de estratégia política, que

envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela proposta.

A abordagem do ciclo de políticas contribui como um referencial analítico que ajuda a melhor entender os aspectos que envolvem o atual cenário no qual estão inseridas as Políticas Públicas de Educação no Brasil. Essa abordagem, conforme Mainardes (2006), contribui para a análise de políticas educacionais, “uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (p.55). O autor destaca, ainda, “a natureza complexa e controversa da política educacional, que enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (p. 49).

Sendo assim, essa abordagem possibilita compreender e visualizar o processo polêmico e de disputa na elaboração e aprovação da Lei nº 13.005/14, Plano Nacional de Educação (PNE). Esse processo se torna visível nas relações entre ações de participação da sociedade civil a partir da realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE) e Governo Federal, disputando a incorporação de suas propostas ao PNE–2011/2020. Os recursos para garantir mais investimento para a educação, atingindo o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2020 e destinação das verbas públicas exclusivamente nas instituições públicas de ensino foi outro campo de disputa.

Do mesmo modo, é possível observar que o Governo Federal, objetivando conquistar apoio ao seu Projeto de Política Pública de Educação por meio de divulgação e publicidade nos veículos de comunicação tem buscado esclarecer à sociedade algumas das propostas do novo PNE. As ideias da abordagem do ciclo de políticas possibilita, ainda, pensar que os Projetos de Política Públicas de Educação muitas vezes são ineficazes, pois, ao chegarem às escolas podem sofrer mudanças, já que nas instituições escolares há diferentes visões de mundo, de conhecimentos, poderes, experiências e culturas que influenciam na efetivação da proposta.

A Política Pública de Educação, que é uma política de Estado em curso no Brasil, reúne ações e programas¹⁷ que vêm se materializando a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁸. Entre as ações previstas no PDE, encontra-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação básica no país. Os indicadores de aferição da melhoria da qualidade educacional tem como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁹. O IDEB se constitui em um instrumento para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O PNE estabelece uma meta para promover a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de maneira a alcançar as médias nacionais para o IDEB²⁰ (BRASIL, 2014).

A estratégia para “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014a, p. 5), tem gerado preocupação de algumas entidades científicas, entidades da sociedade civil, movimentos sociais, entre outras, ligadas a educação. Essa preocupação consiste na recompensa a partir do desempenho bem-sucedido no IDEB, podendo gerar competição entre escolas e docentes.

É necessário mencionar que o trabalho docente, nesse contexto, passa por mudanças, segundo Ball (2010), “das condições e dos sentidos do trabalho” (p. 41). Ball (2002) destaca que as mudanças na característica da relação entre os trabalhadores e o seu trabalho “está subordinado às exigências da performatividade” (p. 19). Para Ball (2004b), “[...] é esperado que os professores organizem e dirijam seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição” (p. 14).

¹⁷ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Plano de Ações Articuladas, Programa Dinheiro Direto na Escola, entre outros.

¹⁸ O PDE se apresenta como um Plano que estabelece ações de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação. <<http://portal.mec.gov.br>>.

¹⁹ Avalia o desempenho dos estudantes em provas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, sendo um indicador constituído pela Prova Brasil e pelo fluxo escolar (aprovação e evasão). Foi desenvolvido para ser um indicador de qualidade que resume informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar. É realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada dois anos.

²⁰ Para obter maiores informações a respeito das médias nacionais para o IDEB, consultar tabela na página quatro da Lei nº 13.005/2014.

O processo para atingir a melhoria da qualidade da educação básica, a meu ver, tem fortes implicações no direcionamento do trabalho docente, pois, de acordo com Ball (2004b), a “performatividade tem um efeito insidioso na natureza do trabalho profissional”, já que “age em retroação sobre a prática para reorientá-la em direção a determinados resultados e valores” (p. 15). Esse autor ainda observa que

[...] o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004a, p. 1116) [grifos do autor].

Entendo que a qualidade da educação sendo mensurada apenas com um índice, pode ser limitada, já que outros aspectos relevantes como, por exemplo, as condições materiais, objetivas e subjetivas em que os docentes exercem o trabalho acabam omitidas na mensuração. Acredito que o maior desafio de um Projeto Educacional é sua materialização, considerando que a participação, aceitação e o apoio efetivo dos docentes é parte fundamental para implantação das mudanças educacionais. Para compreensão das Políticas Públicas Educacionais no Brasil e suas consequências à Educação analiso, a seguir, alguns documentos oficiais, entre os quais destaco o Plano Nacional de Educação (PNE) - Projeto de Lei nº 8.035/2010, Lei nº 13.005/14 e Lei nº 10.172/2001.

1.4.1. O Plano Nacional de Educação (PNE) como política para a educação brasileira: implicações no trabalho docente na escola pública

Considerando a importância do tema “Política Pública em Educação”, faz-se necessário realizar uma análise a respeito dos avanços do Projeto de Lei nº 8.035/2010 em relação à Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação (PNE) referente à formação de professores, trabalho docente, organização curricular e financiamento da educação. Assim, pretendo, no decorrer desta seção, realizar uma breve análise da política educacional brasileira, tendo como base as referidas leis e projeto de lei.

Destaco que a Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) em vigor, no inciso I do art. 9º, incumbiu a União da tarefa de “elaborar o

Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (p. 4). No parágrafo 1º do art. 87, por sua vez, a referida lei determinou que a “União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (BRASIL, 1996, p. 30). Embora a LDB/96 tivesse estabelecido como obrigação da União elaborar o PNE, determinando o prazo, somente depois de três anos de tramitação o projeto do PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, transformando-o na Lei Federal nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

O Projeto de Lei nº 8.035/2010 para o novo Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020) contém 20 metas acompanhadas de estratégias para sua efetivação, demonstrando assim estar mais resumida que o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE – 2001/2010), que possuía uma quantidade maior de metas²¹. Do mesmo modo, é possível perceber que o projeto do novo PNE – 2011/2020 inova ao articular estratégias para atingir as metas, isto é, inclui o que e o como fazer, assinalando indícios para o avanço da Educação Brasileira no decênio 2011-2020.

O PNE – 2001/2010, aborda a formação do professor e a valorização do magistério, em seu item IV; além disso, faz um diagnóstico, informando que a qualidade do ensino, “somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (BRASIL, 2001a, p. 143). Em suas diretrizes apresenta o seguinte:

[...] a formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. [...] A formação continuada do magistério é

²¹ No PNE – 2001/2010 cada modalidade da educação possui suas metas, tendo a Educação Infantil 26 metas; o Ensino Fundamental 30 metas; Ensino Médio 20 metas; o Ensino Superior 35 metas; a Educação de Jovens e Adultos 26 metas; a Educação à Distância 22 metas; a Educação Tecnológica e Formação de Professores 15 metas; a Educação Especial 28 metas; Educação Indígena 21 metas; Magistério da Educação Básica 28 metas e para o Financiamento e Gestão da Educação são 44 metas a serem alcançadas. Somando as metas de todas as modalidades temos um total de 295 metas (BRASIL, 2001).

parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2001a, p. 151-2).

A LDB/96 dedica aos “profissionais da educação” o capítulo VI, artigo 61 ao 67, dando ênfase à formação docente²². Embora o art. 67 faça referência à valorização dos docentes, plano de carreira e piso salarial, indicando que a responsabilidade de promover essas ações será dos sistemas de ensino, tal proposição omite os caminhos concretos para sua efetivação.

Ainda é necessário destacar que no art. 67, em seu parágrafo único, está escrito que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p.24). Portanto, é possível pensar o exercício da docência como fundamental para o conjunto da formação docente.

O PNE – 2001/2010 estabeleceu elevar o nível de formação dos docentes, prevendo, para isso, a formação continuada em exercício. Esse Plano estabeleceu vinte e oito metas para os docentes da Educação Básica, entre essas, destaco, em especial, a meta número três, que destina entre 20 e 25% da carga horária do professor para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. Essa meta foi efetivada pelo § 4º, do art. 2º, da Lei n.º 11.738/2008²³, pois reserva um terço do

²² A Lei nº 12.014, de 2009, sancionada pelo presidente da República, mudou seu artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), passando a vigorar com a seguinte redação: “Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, 2009c, p. 1-2).

²³ O § 4º do artigo 2º prevê 2/3 da jornada de trabalho do professor para o “desempenho das atividades de interação com os educandos”. Assim, 1/3 será destinado à preparação de

tempo da jornada do trabalho docente para a formação continuada, preparação e correção das atividades escolares.

A referida lei estabelece que a formação continuada seja parte constituinte do trabalho docente. Porém, é possível observar as Secretarias de Educação como instituições que organizam e promovem políticas de formação docentes como, por exemplo, palestras esporádicas e temáticas fragmentadas, com características utilitaristas, ou seja, restritas ao domínio técnico ou instrumental. Além disso, a lei responsabiliza as escolas a desenvolver a formação continuada em regime colaborativo entre seus pares²⁴. Essa modalidade de formação continuada envolve várias e diferentes atividades com o coletivo docente, entre as quais destaco reuniões para analisar Projeto Político Pedagógico (PPP), currículo e conhecimentos a serem desenvolvidos em cada ano ciclo, além de passeios turísticos, idas a teatros, entre outros. Penso que a convivência e a socialização entre os docentes são importantes e necessárias, mas não o suficiente para a construção de conhecimento e aprendizagens significativas. Acredito ser necessário que as formações do professorado possibilitem perceber que o universo docente ultrapassa os muros da escola. É preciso conhecer e compreender a vida escolar, o micro e o macrocontexto no qual atuamos. Isso significa apreender que a escola inserida em uma sociedade em permanente mudança, que reflete no seu interior as contradições dessa mesma sociedade.

A partir das considerações apresentadas até o momento, penso que a formação continuada é um caminho indispensável à constituição de um novo processo educacional, no qual os docentes precisam se atualizar continuamente para exercer com eficiência o trabalho docente em um contexto que está permanentemente transformando em decorrência das mudanças histórico-sociais.

aulas/atividades e formação continuada. Embora os estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul tenham entrado com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) no Supremo Tribunal Federal (STF) questionando a validade desta lei, em 27/04/2011, o plenário do STF decidiu que a regra de 1/3 da jornada para preparação de aulas/atividades e formação continuada é constitucional e válida para todos os Estados e Municípios do país.

²⁴ Na RME/POA, a política de formação docente, prevista em calendário, abrange dez dias ao longo do ano, sendo que quatro a SMED/POA tem a responsabilidade de definir os temas a serem abordados e, as outras seis a escola tem autonomia para organizar e conduzir o processo formativo e estabelecer os assuntos a serem tratados.

A meta 12 previa a ampliação dos programas de formação em serviço, em regime de colaboração²⁵ – atualmente, parte é realizada através da educação à distância e em curso de formação continuada de professores. Um dos aspectos que pode ser considerado positivo do PNE – 2001/2010 foi a divulgação do diagnóstico da educação no país por níveis de ensino.

Já o PNE – 2011/2020 agrega estratégias como meio para efetivar a formação docente em todos os níveis e modalidades educacionais. As metas 13 e 14 preveem, para a pós-graduação, a disposição de elevar a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores como forma de incentivar a produção de conhecimento científico e a consolidação da pesquisa acadêmica no país. As metas 15 e 16 são destinadas à formação inicial e continuada dos docentes para atuar nas redes públicas de educação básica²⁶ (BRASIL, 2011).

Diante do que foi apresentado, é possível pensar que no contexto das Políticas Públicas para Educação no Brasil as questões relacionadas à formação docente têm recebido ênfase, nos marcos legais, a partir da LDB/96 e do PNE – 2001/2010 e do PNE – 2011/2020. O PNE – 2001/2010, embora apresente diagnóstico, diretrizes e objetivos referentes à formação docente, não propõe iniciativas para concretização das metas apresentadas. O incentivo à formação inicial e continuada de docentes e todos os envolvidos na educação – docentes e demais profissionais – são metas do PNE – 2011/2010. Nesse sentido, é possível perceber alguns avanços no PNE – 2011/2020, que estabelece estratégias e ações com a intenção de alcançar as metas do Plano, como, por exemplo, a estratégia de “institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do PNE – 2011/2020, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço” (BRASIL, 2011, p. 17). Acredito que estabelecer estratégias de formação, valorização dos docentes e de outros

²⁵ “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” (BRASIL, 2001, p. 154).

²⁶ Meta 15: “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, contém dez estratégias; Meta 16: “Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação”, contém cinco estratégias (BRASIL, 2011, p. 17-18).

profissionais²⁷ que atuam nas escolas pode ampliar a oferta de educação com qualidade, além de tornar a docência mais atraente àqueles que se interessam pela educação. Do mesmo modo, entendo que para a efetivação de uma educação de qualidade é necessário investir na melhoria das condições de trabalho, o que significa estabelecer políticas de valorização e novos incentivos à carreira docente – garantia de um salário digno –, investimentos na infraestrutura das escolas, limite de número de estudantes por turma, tempo reservado ao planejamento e formação incluídos na carga horária de trabalho semanal e docência compartilhada com apoio especializado paralelo para acompanhar as turmas, com estudantes de inclusão, contribuindo para que eles tenham condições de serem integrados no ensino regular.

Além das questões tratadas acima, há outra que terá que ser abordada e analisada, qual seja, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes do Ensino Fundamental na escola. Complementando a política pública nacional de formação do professorado, existe a ampliação progressiva das funções e a implantação de atividades escolares durante o tempo de escolarização dos estudantes de Ensino Fundamental, ou seja, a proposta de organização da escola em tempo integral²⁸ a partir LDB/96 e confirmada nos PNE – 2001/2010 e PNE – 2011/2020.

Tendo como referência a jornada de quatro horas, a LDB/96 recomenda a ampliação gradativa do tempo de permanência dos estudantes do ensino fundamental na escola, fazendo as seguintes proposições:

Art.34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...].

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 13).

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...].

²⁷ Constituição Federal/88 art. 206, V e LDB/96 art. 3º, VII (BRASIL, 2012a; BRASIL, 1996).

²⁸ A ampliação do tempo de permanência dos estudantes do Ensino Fundamental na escola significa reestruturação da gestão, do currículo e também dos tempos e dos espaços.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, p. 31).

O PNE – 2001/2010 apresenta, entre seus objetivos e prioridades, o “[...] tempo integral para crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001b, p. 27). Nesta passagem, o PNE valoriza a educação em tempo integral apenas a uma parcela da sociedade, priorizando a ampliação do tempo para as crianças procedentes de famílias socialmente menos favorecidas, contrariando, de certo modo, o art. 5º da Constituição Federal, cuja determinação estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 2012a, p, 13).

Essa restrição de oferecer escola de tempo integral às camadas mais necessitadas já não consta nos objetivos do PNE – 2011/2020, que propõe como estratégia

Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa (BRASIL, 2011, p. 8).

Essa estratégia de ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral que envolva um período de pelo menos sete horas diárias apresenta-se, a meu ver, como um desafio amparado na meta seis do PNE – 2011/2020, que propõe “oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica”, no período de vigência da lei – dez anos (BRASIL, 2011, p. 8). Entendo isso como um desafio, tendo em vista que ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola significa um redimensionamento do tempo e dos espaços escolares e mudanças na organização do currículo e do trabalho docente, além da forma de gerenciar a escola.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação que trata sobre o novo PNE – 2011/2020²⁹ destaca a necessidade da atenção especial ao processo educativo em

²⁹ Publicada no Diário Oficial da União de 1º/6/2011, Seção 1, p. 8.

contraturno e atividades curriculares e extracurriculares no sentido de “garantir a integralidade curricular, que é a essência da proposta de uma educação integral que se desenvolve em escola de tempo integral” (p. 10). Penso que o currículo escolar na escola de tempo integral deve incluir, também, vivências articuladas com as necessidades do contexto cotidiano dos estudantes.

Ampliar o tempo de permanência diária dos estudantes na escola significa redimensionar o tempo do trabalho escolar a fim de construir conhecimentos e aprendizagens significativas para o estudante. Assim, nesta proposta, a distribuição do tempo pedagógico organizado em períodos ou módulos fixos para as disciplinas precisam ser superadas. É necessário considerar que o tempo adicional do estudante na escola possa ser complementado com oficinas curriculares que contribuam com a formação integral.

É possível perceber, analisando os PNE – 2001/2010 e PNE – 2011/2020 que essas duas legislações carecem delinear como será redimensionado o tempo do trabalho pedagógico na escola de tempo integral. Porém, o documento intitulado “Série Educação Integral: texto referência para o debate nacional”³⁰ afirma que “para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente” será necessário que a ampliação do tempo deve ser realizada em conjunto com o “tempo qualificado”, ou seja, “aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral” do estudante (BRASIL, 2009a, p. 28). A meu ver um grande desafio para as estruturas cristalizadas da educação escolar. Esse documento, ainda, destaca que

[...] a Educação Integral, por estar implicada na mudança da rotina escolar, por meio da reestruturação do tempo pedagógico, evidencia o currículo em consonância com o referencial teórico que fundamenta o projeto da escola, e é enriquecida com as concepções da comunidade escolar (BRASIL, 2009a, p. 40).

³⁰ “O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais, e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, de universidades e de Organizações não Governamentais comprometidas com a educação. O Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD” (BRASIL, 2009a, p. 6-7).

Caberia ainda lembrar que quando abordamos a temática Educação de Tempo Integral, é necessário aludir a experiência da “Escola-parque”³¹. O educador Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias de John Dewey de que “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer” (TEIXEIRA, 1978, p, 31), seguia essa linha de pensamento e implementou no Brasil as Escolas-parque. A proposta da Escola-parque, segundo Teixeira (1962), visava proporcionar ao estudante diferentes experiências de estudos e atividades práticas, tais como, artes, música, teatro, pintura, além de jogos, recreação, ginástica e dança, distribuído ao longo de todo o dia. Desse modo, Teixeira (1962) destaca:

Na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (p. 25).

Para finalizar essa breve análise, caberia abordar, ainda, o financiamento da educação, meta que viabiliza todas as outras do PNE – 2011/2020. O recurso financeiro para a educação pública sempre foi polêmico e campo de disputa. É necessário destacar que nos últimos anos o investimento na educação foi tema central nos principais debates educacionais, como a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) e Conferência Nacional de Educação (CONAE), entre outros. Assim, as discussões foram intensas até a aprovação final pela Presidente da República Dilma Rousseff, que ocorreu no dia 25 de junho de 2014.

A meta 20 gerou polêmica e um acirrado debate. Essa meta estabelece um mínimo de investimento em educação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no quinto ano de vigência e de 10% no décimo ano (BRASIL, 2014a). O texto originalmente previa que a parcela do PIB fosse destinada apenas para a educação pública e o documento sancionado pela Presidente da República nos 10% inclui, também, o repasses a entidades privadas em programas como Universidade para

³¹ Sobre “A Escola Parque da Bahia”, ver TEIXEIRA, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p, 246-253.

Todos (ProUni), Ciência sem Fronteiras e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), além do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Portanto, financiamento da educação foi um tema que gerou tensões e contradições, pois nos diferentes fóruns de discussões foi possível identificar duas forças antagônicas, uma representada pelo setor público e outra pelo setor privado. Por um lado, há os que defendem que dinheiro público tem que ser utilizado na educação pública, visto que a decisão de abrir espaço e ampliar as parcerias entre os setores públicos e privados na área da educação desonera o Estado do seu papel de investir na escola pública; por outro, há aqueles que advogam que para garantir gratuidade e oportunidade de acesso a todos serão necessárias parcerias com as instituições privadas.

1.4.2 A Política Educacional desde a Administração da Frente Popular: mudanças e continuidade

Esta seção centra seu foco na Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Apresento um breve panorama dos desdobramentos que a Política Educacional – Projeto Escola Cidadã³² – tem seguido na cidade de Porto Alegre, a partir da Administração Popular³³, incluindo os últimos nove anos de governo na cidade³⁴. Em 2005 uma nova coalizão política, eleita em oposição à anterior, assume a nova Administração Municipal, permanecendo até o momento (2014).

Entre os anos de 1989 e 2004, o município de Porto Alegre, governado pela Frente Popular, implantou uma nova Política Educacional na cidade. A análise das

³² Denominação que o Projeto Educacional da Administração Popular recebeu, a partir de 1993. Esse projeto propôs uma profunda reestruturação na organização do tempo pedagógico dos estudantes durante sua permanência na escola, transformando o modelo de currículo em séries anuais para uma estrutura curricular em Ciclos de Formação.

³³ Administração Popular é a denominação atribuída à gestão política da Frente Popular em Porto Alegre, iniciada em 1989, e, depois, continuada por ainda três gestões consecutivas. A Frente Popular, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), se constituiu por uma composição de partidos considerados de esquerda. A Frente Popular administrou o município de Porto Alegre por dezesseis anos, com quatro vitórias consecutivas, até sua derrota nas eleições municipais de 2004.

³⁴ No final de 2004, a coligação PPS-PTB liderada por José Fogaça vence as eleições, rompendo uma hegemonia de dezesseis anos da Frente Popular em Porto Alegre. Em 2008 é reeleito pelo PMDB; em 2012 seu sucessor – vinculado ao PDT – vence a eleição, permanecendo até hoje na administração de Porto Alegre.

Políticas Educacionais desse período é o ponto de partida para o entendimento do funcionamento das práticas no contexto educacional do município.

O processo de implantação do Projeto Político-Pedagógico intitulado “Escola Cidadã” como política pública educacional da Administração Popular teve origem a partir da segunda gestão. Esse Projeto Educacional, com uma nova organização curricular, começou a ser inserido de maneira gradativa na RME/POA. O projeto “Escola Cidadã”, denominado na RME/POA de “Ciclos de Formação”, propôs a reestruturação do currículo e uma nova organização da escola. O Ensino Fundamental na RME/POA tem, a partir da implantação do Projeto Escola Cidadã, a duração de nove anos, sendo composto de três ciclos de formação³⁵. Nos ciclos é estabelecida a progressão continuada, prevendo acompanhamento dos estudantes em seus diferentes ritmos de aprendizagem, de modo a contemplar todas as fases de desenvolvimento. Em relação a esse aspecto é necessário registrar a incorporação de docentes de apoio à aprendizagem. Esses docentes, responsáveis pelo Laboratório de Aprendizagem³⁶, fazem parte do coletivo de cada ciclo, realizando trabalho com os estudantes que apresentavam dificuldades na aprendizagem durante as etapas do ciclo, ou seja, é um espaço pedagógico que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Por se tratar de uma Política Pública Educacional que propõe uma mudança na estrutura curricular e escolar, sua implantação desencadeou reações diversas na escola e na comunidade escolar. Esse processo de mudança provocou adesão favorável em algumas escolas da rede; em outras, a adesão foi apenas parcial, sendo que, em alguns casos, houve total resistência. Portanto, esse processo gerou inquietações, conflitos e tensionamento em algumas escolas da Rede, visto que uma nova Política Educacional, que segue os princípios da Educação Crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011), exige dos docentes e da comunidade escolar uma nova

³⁵ Essa proposta tem a intenção de respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos estudantes, bem como possibilitar a continuidade a suas aprendizagens nos três anos de cada ciclo. Cada ciclo agrupa os estudantes pelas suas fases de desenvolvimento, tendo como referência a infância, a pré-adolescência e a adolescência. No I Ciclo estudam as crianças de seis, sete e oito anos; no II Ciclo os/as pré-adolescentes de nove, dez e onze anos e no III Ciclo, os/as adolescentes de doze, treze e quatorze anos.

³⁶ Esses docentes são eleitos, anualmente, por seus pares mediante apresentação de projeto de trabalho, que deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

concepção de educação e um novo modo de olhar sobre como o processo de ensinar e aprender se organiza. Do mesmo modo, entendo que esses conflitos ocorreram por conta das contradições na proposta e das possibilidades de rompimento para superá-las. Nesse sentido, Freitas (2003) acentua que os conflitos gerados ao introduzir os ciclos “mostram que estão ‘tocando’ em contradições importantes” (p. 71) [grifo do autor].

Entre os desafios e contradições vivenciados pelos docentes das escolas da RME/POA durante a implantação do “Projeto Escola Cidadã” estava o sistema de avaliação adotada. A avaliação foi considerada um dos aspectos centrais desse processo de mudança, especialmente por romper a lógica seletiva e excludente da avaliação presente na concepção pedagógica predominante até o momento. O Projeto Escola Cidadã propõe uma avaliação processual, diagnóstica e investigativa, cujas informações têm o propósito de redimensionar o trabalho docente. Nessa perspectiva, a avaliação do estudante se organiza em três modalidades, a formativa, a sumativa e a especializada³⁷ (SMED/POA, 2003).

Considero importante pensar, nesse sentido, se apenas um projeto que altera o processo de avaliação é suficiente para romper com uma concepção de avaliação construída há décadas. É provável que esse rompimento só seja possível a partir de uma mudança na concepção do processo de ensino e aprendizagem por parte dos docentes e comunidade escolar. Esse tema se encontra problematizado em Freitas (2005) quando este afirma que no interior da avaliação os polos da eliminação e manutenção se debatem, destacando que o trabalho docente está intimamente ligado “a forma como se concebe a resolução dessa contradição” (p. 62). Portanto, algumas concepções precisariam ser incorporadas pelos docentes e pela comunidade escolar para que tal contradição seja superada, como compreender que o papel da escola e seu processo pedagógico é assegurar a aprendizagem, que o tempo de aprendizagem de cada estudante é único e que a aprendizagem do

³⁷ A Avaliação Formativa do estudante é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, concebendo o conhecimento como uma construção dos sujeitos, se referindo ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante para o trimestre. A Avaliação Sumativa é realizada no final de cada ano ciclo. O conselho de classe participativo decidirá o tipo de progressão do estudante. A Avaliação Especializada é realizada quando o estudante apresenta a necessidade de uma investigação mais aprofundada a respeito das dificuldades. A partir dessas dificuldades será elaborado um plano didático-pedagógico de apoio individualizado que proporcione a superação destas dificuldades (SMED/POA, 2003a, p. 49).

estudante é um processo que se desenvolve a cada dia, na interação com o meio ao qual está inserido. Acredito que esse foi um dos aspectos que motivou conflitos, divergências, resistências e disputa no processo de elaboração e implantação da nova proposta.

É necessário observar que na área da Educação Física, especificamente, existem iniciativas importantes que, em certo aspecto, indicam inovações. Uma dessas iniciativas é a Educação Física estar presente na Base Curricular do I, II e III ciclos³⁸, traduzindo, a meu ver, uma proposta que enriquece e qualifica o currículo escolar. É importante mencionar, ainda, que em algumas escolas o trabalho de Educação Física com docentes especializados na área inclui a Educação Infantil. A outra iniciativa é a organização do tempo pedagógico entre as áreas do conhecimento. A Base Curricular concede às diferentes áreas do conhecimento igualdade na distribuição do tempo pedagógico. O tempo/horas-aula semanais de Educação Física é igual ao das demais áreas do conhecimento. De acordo com o documento referência para as escolas municipais de Porto Alegre, é garantida às áreas de conhecimento “a paridade de carga horária em todos os ciclos” (SMED/POA, 2003, p. 35).

No entanto, cabe questionar se romper com uma base curricular que distribui de modo desigual o tempo/horas-aula semanais entre as diferentes áreas é suficiente para superar a hierarquia dos conhecimentos escolares presente no trabalho e na concepção de alguns docentes. Para Enguita (1989), as disciplinas “tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menos prestígio se ocupam menos tempo que as demais” (p. 180). Já de acordo com Bracht et al. (2002), esses podem ser os primeiros passos da caminhada em direção à ocupação de um lugar de influência e respeito na escala de importância diante as demais disciplinas, possibilitando uma ascensão na hierarquia dos conhecimentos escolares.

Nesse sentido é possível pensar que algumas ações, a partir do Projeto Educacional Escola Cidadão implantado em Porto Alegre, configuram-se como avanços e inovações. Dentre as ações já mencionadas e que considero como

³⁸ Ver Projeto Político Pedagógico no Documento Referência da RME/POA (SMED/POA, 2003a, p. 71-4).

avanço, destaco que a ampliação de matrículas na RME/POA foi de 228%, entre 1988 a 2003, além do aumento da quantidade de escolas em 217%. Em 1988, eram 29 escolas, totalizando, em 2003, 92 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PORTO ALEGRE, 2004).

Ainda que, durante o período de 2005-2016, a Proposta Pedagógica da Escola Cidadã permaneça em vigência, pois nenhuma nova Proposta Pedagógica foi apresentada à RME/POA e ao Conselho Municipal de Educação (CME), algumas mudanças foram se materializando ao longo desses anos. Entre as mudanças, destaco a substituição dos “complementos curriculares” por oficinas que ocorrem no turno contrário ao regular, podendo ser realizadas em espaços existentes fora da escola – praças, igrejas, clubes, campos de futebol, quadras poliesportivas, entre outros.

O documento que sistematiza a Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã prevê “complementos curriculares” oferecidos em turno inverso (SMED/POA, 2003a). De acordo com o referido documento, os “complementos curriculares” são espaços destinados à realização de projetos que “enriquecem e qualificam o currículo proposto” (p. 80). Os responsáveis pelos “complementos curriculares” eram docentes que faziam parte do coletivo da escola. Essa proposta de complementos curriculares passou por ajustes que modificam o cotidiano da escola no decorrer das gestões a partir de 2005. Os “complementos curriculares” foram substituídos por oficinas, e essas também passaram a ter novos responsáveis, como estudantes em formação, agentes comunitários e monitores/oficineiros. Por isso, busco, a seguir, descrever alguns encaminhamentos e ações pontuais realizadas pela Administração Municipal a partir de sua posse em 2005.

Em 2006, a SMED/POA apresenta aos docentes da rede a proposta denominada de “ideias-força”, definindo-as como quatro eixos balizadores de ações da secretaria para o ano. Essas ideias-força foram as seguintes: “desconstruindo o racismo de Estado”, “desnaturalizando padrões”, “exercendo a diferença” e “produzindo singularizações” (MEDEIROS, 2006). É importante mencionar que o conteúdo conceitual das ideias-força assume centralidade nas formações promovida pela SMED/POA nesse ano.

Nesse mesmo ano, a SMED/POA inicia a implantação da Proposta de Educação Integral na RME, recebendo a denominação “Cidade Escola” e contemplando atividades no contraturno³⁹ em parceria com instituições da comunidade e outros, objetivando ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos estudantes. Essa proposta iniciou em duas escolas da RME, sendo ampliada com a adesão de outras Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Em 2007, oito escolas aderiram ao projeto e, em 2008, mais sete escolas.

A SMED/POA aderiu, nesse mesmo ano, ao Programa Mais Educação (PME)⁴⁰, que faz parte do PDE, inicialmente com a participação de dez escolas sendo que, atualmente, estão cadastradas 43 escolas da RME/POA, em uma interface com o projeto Cidade Escola. O objetivo é a ampliação gradativa e por adesão das escolas ao Projeto Escola de Tempo Integral.

O Programa Mais Educação é um Programa do Governo Federal que propõe o fomento da ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Esse Programa foi normatizado, inicialmente, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, posteriormente, pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que tem como objetivo fomentar a educação integral dos estudantes por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Para tal, propõe a ampliação do tempo de permanência dos estudantes sob a responsabilidade da escola, a ampliação do espaço educativo e o estabelecimento de parcerias (BRASIL, 2007a; BRASIL, 2010).

No ano de 2010 foi proposto, como Política Educacional, o Plano de Metas Educacionais, com quatro eixos prioritários a serem desenvolvidos por todas as ações da SMED. Com o slogan “O Conhecimento Fazendo a Diferença”, os quatro eixos são os seguintes: “Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralização da Educação”⁴¹.

³⁹ O contraturno é entendido como o período contrário ao que os estudantes frequentam a escolarização regular. Por exemplo, se o estudante frequenta a escola no período matutino, o período vespertino é considerado como contraturno e vice-versa.

⁴⁰ Programa do Governo Federal de fomento a Educação Integral.

⁴¹ Disponível em http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=305. Acesso: em 31/01/2014.

Atualmente, enquanto algumas escolas da RME têm as turmas do 1º ciclo e Educação Infantil totalmente integralizadas, em outras, a integralidade ocorre apenas em determinadas turmas existe, ainda, aquelas escolas aquelas escolas que mantêm apenas oficinas no contraturno, realizando a proposta do Programa Mais Educação/Cidade Escola. A meta da SMED é a implantação gradativa da Educação em Tempo Integral em todas as escolas da RME.

Destaco que em algumas escolas os estudantes das turmas integralizadas são atendidos por docentes com regime de trabalho de tempo integral, cumprida em uma única escola. Nas escolas em que as turmas são integralizadas, os estudantes permanecem cerca de dez horas, sendo servidas três refeições completas, mais dois lanches. Após o almoço, há um período de descanso e/ou atividades livres e lúdicas no espaço escolar. Saliento que as ações políticas da RME/POA apresentadas até o momento foram realizadas a partir de informações disponíveis no site oficial da prefeitura, da Secretaria de Educação e da minha vivência como docente de Educação Física inserida nesse contexto de ação, o que pode limitar a análise; entretanto, essa contextualização preliminar contribui para conhecer a tendência da Política Educacional da Rede.

A proposta de Educação em Tempo Integral não é novidade no cenário nacional, e existe um percurso histórico, político e de lutas sociais que expressa essa concepção de escola. Acredito, porém, que lembrar todo o percurso histórico da Educação em Tempo Integral seria demasiadamente extenso e, por esse motivo, não o farei nesta tese, mas buscarei nos documentos e na literatura atual as noções necessárias para reflexão crítica sobre a atual Política Pública de Educação no micro e macrocontexto.

É possível perceber, a partir da descrição apresentada, que as escolas da RME/POA têm vivenciado a proposta de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola de diferentes formas; dentre as quais, desta saliento duas propostas: o Programa Mais Educação/Cidade Escola, com oficinas no contraturno, e a Educação de Tempo Integral, com turmas integralizadas – nesse caso, os estudantes permanecem cerca de dez horas na escola.

Embora seja possível reconhecer essas diferenças, há aspectos comuns a respeito do trabalho docente realizado. Nesse sentido, destaco o sentimento de

angústia, inquietação e preocupação de muitos docentes a respeito do processo de ensino e aprendizagem, da organização do trabalho docente e da formação dos docentes que trabalham como monitores/oficineiros.

Entre as inquietações dos docentes, destaco a dificuldade de articular o conhecimento trabalhado pelos monitores/oficineiros, no contraturno, com o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, em uma perspectiva interdisciplinar. Nesse caso, faço referência à articulação e inter-relação das diferentes áreas do conhecimento como possibilidade de interdisciplinaridade curricular da escola entre os dois turnos e ainda a interlocução entre os docentes. Nesse sentido, penso que uma proposta de Educação de Tempo Integral deve apresentar ações educativas integradas, que precisam ser construídas no coletivo com a intenção de buscar a superação das dificuldades de ensino e aprendizagem. Para isso, será necessário estabelecer um tempo para a organização coletiva do processo pedagógico. Esse tempo coletivo para o diálogo e organização do trabalho pedagógico é um dos desafios que a nova proposta vem enfrentando no cotidiano das escolas. Assim, considero necessário mencionar que as reuniões pedagógicas para organização do trabalho docente ocorrem sem a participação dos monitores/oficineiros, visto que a carga horária de trabalho desses sujeitos inclui apenas o horário de suas oficinas. Sendo assim, destaco que durante as reuniões pedagógicas do coletivo docente da escola, esses monitores/oficineiros permanecem trabalhando com os estudantes. Esse fato tem gerado dificuldade na organização coletiva do cotidiano escolar, tão necessária à articulação do trabalho pedagógico entre o coletivo docente das turmas integralizadas, monitores/oficineiros e o Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse contexto se inserem os docentes e monitores de Educação Física responsáveis pelas oficinas recreativas, esportivas e lúdicas. Diante disso, é possível perceber a fragilidade das tentativas de consolidar ações pedagógicas comprometidas com um Projeto Político Educacional de Tempo Integral.

É preciso, ainda, citar que esses fatos, atualmente vigentes, de algum modo contradizem a intenção propagada pelos documentos referência⁴² da Educação em Tempo Integral. Esses documentos publicados pela SECAD/MEC assinalam que

⁴² Para orientar a implementação do Programa Mais Educação nos municípios brasileiros, a SECAD/MEC produziu vários documentos de referência, entre eles, os Cadernos da Série Mais Educação (BRASIL, 2009a; 2009d; 2009e).

“para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas” (BRASIL, 2009a, p. 37).

Portanto, penso que seja necessário construir ações concretas e objetivas para superar as contradições inerentes ao processo de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral. Acredito que uma das ações possíveis seria incorporar ao turno de trabalho dos monitores/oficineiros espaço e tempo para organização do trabalho pedagógico.

A partir dos pressupostos apresentados até o momento, em que procuro delimitar a problemática desta tese, fiz a opção por desenvolver a pesquisa tomando por objeto de estudo o trabalho docente em seu processo de construção, levando em consideração, para tanto, a experiência na constituição do trabalho e as recentes Políticas Públicas em Educação. Assim, o problema de pesquisa pode ser descrito da seguinte forma: **A constituição do trabalho docente da Educação Física no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: quais as contribuições das experiências e das políticas públicas em Educação?**

Assim, percorrida a literatura que fundamenta o referencial teórico e contextual desta investigação, procuro, a partir daqui, definir aspectos metodológicos que possibilitaram a aproximação ao campo empírico e permitiram a obtenção de informações para alcançar os objetivos pretendidos.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA – delineando caminho

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1992).

A perspectiva teórico-metodológica que orienta este estudo, o problema e os objetivos da pesquisa conduz para os procedimentos de uma etnografia educativa como processo de análise qualitativa. Segundo Triviños (1987), a abordagem da pesquisa qualitativa “parte da descrição que intenta não só a aparência do fenômeno social, como também sua essência. Busca as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações e suas mudanças” (p. 47). Levando em consideração o objeto do estudo e os objetivos da pesquisa, a abordagem qualitativa, a partir do materialismo histórico e dialético, foi escolhida como referência teórica para a presente pesquisa.

Esses são os traços teóricos que adotei como referência para estudar a experiência e o trabalho docente no contexto educacional. Do mesmo modo, faz-se necessário esclarecer a ideia de totalidade abordada neste estudo, pois entendo que essa é uma das categorias de extrema importância na dialética, visto que permite olhar melhor o contexto de ação em seu conjunto. A totalidade é o conjunto da realidade compreendida, analisada e conhecida, vinculando as experiências, os acontecimentos e os fatos.

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

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

Considerando o exposto, esta pesquisa foi tecida a partir da abordagem qualitativa. Para Bogdan e Biklen (2010), nessa abordagem o ambiente natural consiste na fonte direta dos dados, e o investigador, seu instrumento principal, frequenta os locais de estudo devido à sua preocupação com o contexto. No caso de dados produzidos por sujeitos, os investigadores se prendem ao modo e às circunstâncias em que foram produzidos, pois, para eles, o ato, a palavra ou o gesto não devem ser

divorciados de seu contexto, sob pena de perder de vista seu significado. Os autores sinalizam a dimensão descritiva da abordagem qualitativa, uma vez que os dados são colhidos em forma de palavras e imagens, não de números, possibilitando a abordagem do mundo de forma minuciosa, não considerando nada como trivial.

É necessário mencionar que a decisão teórico-metodológica que orienta o caminho percorrido nesta pesquisa poderia ter sido desenvolvida em perspectiva diferente; entendo, porém, que essa opção permitiu, em parte, esclarecer o problema de pesquisa que apresento a seguir.

2.1 Problema de pesquisa: questões orientadoras

Apresento, nesta seção, o problema de pesquisa e as questões orientadoras de investigação, as quais, no desenvolvimento do estudo, procurei aprofundar e compreender. Assim, o problema orientador dessa pesquisa foi configurado da seguinte forma: **A constituição do trabalho docente da Educação Física no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: quais as contribuições das experiências e das políticas públicas em Educação?**

A partir da delimitação do problema de pesquisa, novos questionamentos emergiram. Desse modo, construí algumas questões orientadoras da pesquisa que, no meu entendimento, permitiram avançar na caminhada, contribuindo para identificar, compreender e analisar a complexidade que envolve a temática em estudo. Essa perspectiva me levou a elaborar algumas questões que considero relevantes.

1. Qual o lugar das experiências sociais, corporais, esportivas, culturais e políticas no trabalho docente em Educação Física?
2. Como as experiências contribuem e subsidiam a organização do trabalho docente do professorado de Educação Física da RME/POA?
3. Como as experiências contribuem para a constituição do trabalho docente em Educação Física no cotidiano pedagógico das escolas pesquisadas?
4. Como as experiências vivenciadas nos diferentes tempos da docência interferem no trabalho docente no contexto de escolar?
5. Como os docentes de Educação Física interagem com as orientações advindas das Políticas Públicas em Educação?

6. De que modo os docentes percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação na escola e no trabalho docente?

2.2 Objetivos

Partindo do pressuposto de que é possível haver inter-relação entre experiência, formação, conhecimento e trabalho docente na Educação Física, a presente tese tem os seguintes objetivos gerais e específicos:

2.2.1 Objetivo Geral

Este estudo tem por objetivo geral analisar e compreender o trabalho docente em seu processo de construção, levando em consideração, as experiências do professorado de Educação Física e de que modo esses professorado participam, percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação no contexto pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Procuro, dessa forma, compreender como a experiência contribui para a construção das aprendizagens e o trabalho docente em Educação Física.

2.2.2 Objetivos Específicos

A partir das questões orientadoras, alguns objetivos foram delineados. Assim, proponho os seguintes objetivos específicos deste estudo:

- Identificar o lugar das experiências sociais, corporais, esportivas, culturais e políticas no trabalho docente em Educação Física;
- Compreender como as experiências contribuem e subsidiam a organização do trabalho docente do professorado de Educação Física da RME/POA;
- Analisar e compreender como as experiências contribuem para a constituição do trabalho docente em Educação Física na escola, *locus* da pesquisa;
- Compreender como as experiências, formação e o cotidiano pedagógico contribui para estruturar o trabalho docente em Educação Física;
- Compreender como as experiências vivenciadas nos diferentes tempos da docência interferem no trabalho docente no contexto escolar;
- Compreender de que modo os docentes de Educação Física participam, percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação na escola e no trabalho docente.

2.3 Decisões Teórico-Metodológicas: características do estudo

As decisões teórico-metodológicas desta pesquisa são fruto dos referenciais teóricos adotados, da necessidade imposta pela temática e dos procedimentos necessários para o alcance dos objetivos propostos para a realização deste estudo. Nesse sentido, de acordo com Triviños (2001), a teoria e a escolha dos procedimentos metodológicos devem se adequar ao tema e aos objetivos do estudo e estão relacionadas à maneira como se percebe o mundo, a vida e a realidade social. Portanto, quando determinamos o problema que queremos pesquisar, já estamos decidindo a teoria que orientará o estudo.

Considerando que pesquisei o contexto escolar, os princípios de uma etnografia educativa, pelas suas características, constitui-se na decisão metodológica que possibilita compreender a experiência no trabalho docente da Educação Física Escolar a partir do cotidiano desses docentes na escola. A etnografia educativa tem sido designada por etnografia crítica (MOLINA NETO, 2010), pois apresenta potencialidades para estudar em profundidade o cotidiano pedagógico dos docentes no contexto educativo.

Nesse sentido, Quantz (1992) contribui quando afirma que a base teórica da etnografia é a Teoria Crítica. Para esse autor, a etnografia crítica permite ir além de uma simples descrição, pois possibilita uma reflexão crítica e dialógica mais ampla em relação ao objeto e ao contexto de estudo. O exercício de pensar criticamente as informações produzidas no processo de estudo, a meu ver, pode contribuir para responder e compreender o problema de pesquisa.

Destaco que, de acordo com Quantz (1992), a etnografia crítica é um modo de pesquisar que propicia a priorização da cultura e das experiências vividas no sentido de aprender com os outros.

É necessário mencionar que a etnografia crítica possibilita reconhecer a voz dos colaboradores da pesquisa, situando-os como protagonistas de sua história pessoal e social e promovendo sua condição de sujeitos da pesquisa, muitas vezes negada na perspectiva positivista, que acaba colocando pesquisadores e colaboradores em lados distintos.

Freire (1989), a exemplo de suas contribuições à educação, lembra-nos de que é fundamental

[...] o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem (p. 21).

Nesse sentido, Gergen e Gergen (2006) discutem a necessidades de inovações metodológicas, sugerindo que a relação dos pesquisadores com seus colaboradores deve ser um processo dialógico inevitável à construção conjunta da pesquisa. É importante ressaltar que, além do diálogo estabelecido entre pesquisadora e colaboradores, foi necessário construir um vínculo de confiança e de parceria, lembrando que pesquisar exige coerência teórica e rigor metodológico, tendo em vista a obtenção e a análise de informações que esclareçam os problemas investigados.

2.4 Delineando o caminho percorrido

Apresento, nesta seção, o caminho percorrido na concretização da presente pesquisa, os procedimentos metodológicos, o critério de escolha das escolas e docentes, a aproximação ao campo e a negociação de acesso, bem como os instrumentos utilizados para obter informações, perspectivas de análise e interpretação das informações. Ao apresentar os procedimentos para obter as informações dessa pesquisa, destaco um aspecto relacionado à sua compreensão. Refiro-me ao fato de que as etapas de obtenção e análise das informações serão apresentadas separadamente. Se assim serão apresentadas, elas não podem, na prática, ser assim consideradas, visto que se constituem em um processo único na pesquisa qualitativa, que deve ser compreendido em interação dinâmica que se retroalimenta constantemente (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2001).

Como instrumentos para obtenção das informações, utilizei as observações sistemáticas do cotidiano escolar registradas no diário de campo, o questionário, os documentos disponibilizados pelas escolas e as entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

2.5 Trabalho de Campo

O cenário em que realizei o trabalho de campo dessa pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, lugar no qual o Grupo de Estudos F3P-EFICE vem realizando pesquisas nos últimos anos e onde atuo como docente de Educação

Física, tendo significativas experiências. É necessário mencionar que a preferência pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem como critério o fato de essa rede de ensino, na década de 1990, constituir-se como referência com uma proposta de “educação crítica em sua rotina diária, com uma boa dose de sucesso” (GANDIN, 2011, p. 380).

Nesse sentido, McLaren (1997) enfatiza que “o educador crítico adota teorias que são antes de tudo, dialéticas”. Essas teorias admitem que os problemas da sociedade não são acontecimentos isolados, sendo problemas que fazem parte do “contexto interativo entre indivíduo e sociedade” (p. 199). Para Triviños (1987), a dialética trabalha com categorias que são entendidas “[...] como formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, da sociedade e do pensamento” (p. 54). Considerando a minha história e experiência na RME/POA, foi preciso, na condição de pesquisadora, certo distanciamento e rigor metodológico, sem, contudo, perder o vínculo onde realizei o trabalho de campo da pesquisa.

Com os cenários definidos, foi necessário estabelecer critérios para a definição das escolas que foram espaço para a realização do trabalho de campo da pesquisa. Nesse sentido, a escolha das escolas e dos docentes de Educação Física levou em consideração a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010).

O trabalho de campo durou dezesseis meses, de agosto de 2014 a dezembro 2015, o que possibilitou acompanhar diferentes momentos no decorrer do ano letivo, eventos comemorativos da escola e eventos de formação dos docentes com o propósito de buscar elementos essenciais para compreender o trabalho docente e de que modo o professorado de Educação Física participa, percebe e experiencia as Políticas Públicas em Educação no cotidiano pedagógico das escolas pesquisadas. Neste período, visitava a escola duas vezes por semana, em dias diferentes, a fim de ter contato com o maior número de docentes, colaboradores da pesquisa.

2.5.1 Critérios de escolha das escolas e dos colaboradores

Escolher as escolas onde realizei o trabalho de campo exigiu tomar algumas decisões. É necessário mencionar que a qualidade das informações obtidas foi mais importante do que a quantidade destas. Por isso, considerando a inviabilidade de

abranjer todas as escolas e dialogar com todos os docentes de Educação Física da RME/POA, que é constituída por 55 escolas de Ensino Fundamental e 214 docentes de Educação Física⁴³, elaborei alguns critérios que possibilitaram selecionar as escolas e docentes. Ressalto que esses critérios estão estruturados em conjunto com a escolha dos docentes e com os propósitos do estudo.

A escolha das escolas como campo de pesquisa se deu pela viabilidade e facilidade de acesso às informações. Optei, também, por eleger outros critérios que, a meu ver, se constituíram em um aspecto importante para o estudo.

- a) Escolas de diferentes regiões de Porto Alegre, pressupondo acesso a realidades diferenciadas; porém, é necessário considerar que a abordagem metodológica desta pesquisa implica a permanência no campo durante um determinado período de tempo, acompanhando o mais próximo possível o trabalho docente e o processo pedagógico desenvolvido pelos professores de Educação Física, sendo fundamental, portanto, escolher escolas cuja localização geográfica possibilite o meu deslocamento e acesso;
- b) Escolas cuja configuração em termos de tamanho seja considerada média e grande⁴⁴. Essa preferência ocorre pelo número de docentes de Educação Física nessas escolas. No entanto, considereei que o número de docentes depende do regime de trabalho – 10, 20, 30 e 40 horas semanais. Há escolas cuja configuração é considerada grande, pelo número de estudantes, mas têm um quadro pequeno de docentes de Educação Física, já que eles estão lotados, na escola, com um regime 40 horas semanais;
- c) Escolas que não tenham sido, ainda, investigadas pelo grupo de pesquisa F3P-EFICE, do qual faço parte, o que contribuiu, também, para o conjunto de critérios que determinaram suas escolhas;
- d) A receptividade da equipe diretiva das escolas e dos docentes de Educação Física à pesquisadora e à proposta da pesquisa.

⁴³ Informação fornecida pela SMED/POA via e-mail, em 27 de janeiro de 2014.

⁴⁴ A configuração em termos de tamanho das escolas se refere ao número de estudantes, seguindo a classificação da SMED/POA, e compreende quatro categorias: escolas pequenas: até 700 estudantes; escolas médias: de 701 a 1200 estudantes; escolas grandes: de 1201 a 1600 estudantes e escolas grande/grande: acima de 1601 estudantes. Fonte: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=572.

Pela impossibilidade de dialogar e escutar todos os docentes de Educação Física da RME/POA, apresento, também, alguns critérios de escolha dos docentes. Assim, estabeleci alguns critérios orientadores que permitiram escolher os docentes colaboradores da pesquisa.

No que se refere à escolha dos docentes colaboradores, levei em consideração os seguintes critérios: ser docente da escola e ter no mínimo 20 horas semanais com regência de classe em Educação Física na escola pesquisada; ter disponibilidade, interesse e vontade de participar da pesquisa e, por fim, representarem as seis fases e percurso de vida na docência, ou seja, o tempo de docência⁴⁵. Esse critério está pautado pela preocupação de integrar docentes com diferentes tempos de experiências e vivências.

Após definir os critérios, o passo a seguir foi mapear as escolas e os docentes da RME/POA com a intencionalidade de selecionar possíveis colaboradores dessa pesquisa. Destaco que a escolha pelo número de escolas levou em consideração os docentes que representassem todas as fases de experiência de acordo com Day e Gu (2012).

⁴⁵ Day e Gu (2012) definem o número de anos que os professores exercem a docência como “fases de vida profissional”, abrangendo seis fases: 0-3, 4-7, 8-15, 16-23, 24-30 e mais de 31 anos de docência (p. 62).

Docentes	Escola ⁴⁶	Regime de Trabalho na Escola	Tempo de Experiência Docente			Formação
			No Magistério	Na RME/POA	Na Escola	
Cleber*	EMEF Delta	20 horas	26 anos	13 anos	3 anos	Ed. Física Especialização Mestrado
Luana	EMEF Delta	20 horas	11 anos	9 anos	9 anos	Ed. Física Especialização
Gabriel*	EMEF Delta	20 horas	19 anos	6 meses	6 meses	Ed. Física Especialização
Samyra	EMEF Gama	20 horas	26 anos	9 anos	3 anos	Ed. Física Especialização
Ellen*	EMEF Gama	40 horas	12 anos	3 anos	3 anos	Ed. Física Especialização
Valdir ⁴⁷	EMEF Gama	40 horas	32 anos	28 anos	anos	Ed. Física
Liana	EMEF Gama	20 horas	7 anos	2 anos	2 anos	Ed. Física Especialização
Mariah	EMEF Gama	40 horas	40 anos	23 anos	20 anos	Ed. Física Especialização
Fabiana	EMEF Gama	40 horas	3 anos	8 meses	8 meses	Ed. Física Especialização

Quadro 03 - Participantes da pesquisa, Escolas e Experiência Docente⁴⁸
 Fonte: Diário de Campo/2014-2015

Apresento, a seguir, o quadro que resume as principais características dos docentes de Educação Física da RME/POA que colaboraram com a pesquisa respondendo o questionário *online*. A síntese das características dos colaboradores está relacionada ao tempo de experiência docente e a formação.

⁴⁶ A escolha do alfabeto grego para os nomes fictícios das escolas está relacionada à Grécia, local de origem da democracia, da filosofia, dos Jogos Olímpicos, da ciência política e de princípios científico.

* Docentes, colaboradores da pesquisa que também responderam o questionário.

⁴⁷ Esse docente desistiu de participar da pesquisa, após três meses de colaboração.

⁴⁸ Day (2012), define o tempo que os docentes exercem a docência como "fases de vida profissional", abrangendo seis fases: 0-3, 4-7, 8-15, 16-23, 24-30 e mais de 31 anos de docência (p. 62).

Docentes	Escola	Tempo de Experiência Docente			Formação
		No Magistério	Na RME/POA	Na Escola	
ADRIANO	EMEF RME/POA	16 - 23 anos	16 - 23 anos	16 - 23 anos	Especialização
BETINA	EMEF RME/POA	24 - 30 anos	16 - 23 anos	16 - 23 anos	Especialização
CARLA	EMEF RME/POA	8 - 15 anos	4 - 7 anos	4 - 7 anos	Especialização
DIEGO	EMEF RME/POA	16 - 23 anos	8 - 15 anos	8 - 15 anos	Especialização
EDUARDO	EMEF RME/POA	8 - 15 anos	4 - 7 anos	4 - 7 anos	Mestrado
FELIPE	EMEF RME/POA	8 - 15 anos	4 - 7 anos	0 - 3 anos	Mestrado
GRAZIELA	EMEF RME/POA	16 - 23 anos	8 - 15 anos	4 - 7 anos	Mestrado
ELLEN*	EMEF RME/POA	8 - 15 anos	4 - 7 anos	4 - 7 anos	Especialização
ISMAEL	EMEF RME/POA	8 - 15 anos	4 - 7 anos	4 - 7 anos	Especialização
JULIA	EMEF RME/POA	8 - 15 anos	0 - 3 anos	0 - 3 anos	Mestrado
KAUÃ	EMEF RME/POA	8 - 15 anos	8 - 15 anos	8 - 15 anos	Mestrado
LAURA	EMEF RME/POA	8 - 15 anos	8 - 15 anos	8 - 15 anos	Especialização
MARCELO	EMEF RME/POA	+ de 31 anos	24 - 30 anos	8 - 15 anos	Mestrado
NICOLAS	EMEF RME/POA	0 - 3 anos	0 - 3 anos	0 - 3 anos	Mestrado
GABRIEL*	EMEF RME/POA	16 - 23 anos	0 - 3 anos	0 - 3 anos	Especialização
PABLO	EMEF RME/POA	16 - 23 anos	8 - 15 anos	8 - 15 anos	Mestrado
PEDRO	EMEF RME/POA	4 - 7 anos	4 - 7 anos	0 - 3 anos	Mestrado
RENATA	EMEF RME/POA	0 - 3 anos	0 - 3 anos	0 - 3 anos	Mestrado
SARA	EMEF RME/POA	24 - 30 anos	16 - 23 anos	8 - 15 anos	Graduação
THAÍS	EMEF RME/POA	8 - 15 anos	8 - 15 anos	0 - 3 anos	Doutorado
ULISSES	EMEF RME/POA	16 - 23 anos	8 - 15 anos	8 - 15 anos	Especialização
VITOR	EMEF RME/POA	16 - 23 anos	16 - 23 anos	8 - 15 anos	Mestrado
WILMA	EMEF RME/POA	24 - 30 anos	16 - 23 anos	16 - 23 anos	Mestrado
CLEBER*	EMEF RME/POA	16 - 23 anos	8 - 15 anos	4 - 7 anos	Mestrado
ZELIA	EMEF RME/POA	0 - 3 anos	0 - 3 anos	0 - 3 anos	Mestrado

Quadros 04 – Participantes que responderam o Questionário - Experiência Docente e Formação
Fonte: Questionário

* Docentes que também colaboraram com o trabalho de campo realizado nas duas escolas pesquisadas.

Dentre as informações básicas obtidas no questionário sobre cada docente, destaco, no gráfico abaixo, o tempo de experiência docente, tendo como referência a ideia de “fase da vida profissional” (DAY e GU, 2012). O tempo de experiência docente do professorado de Educação Física da RME/POA que respondeu o questionário se configurou da seguinte maneira:

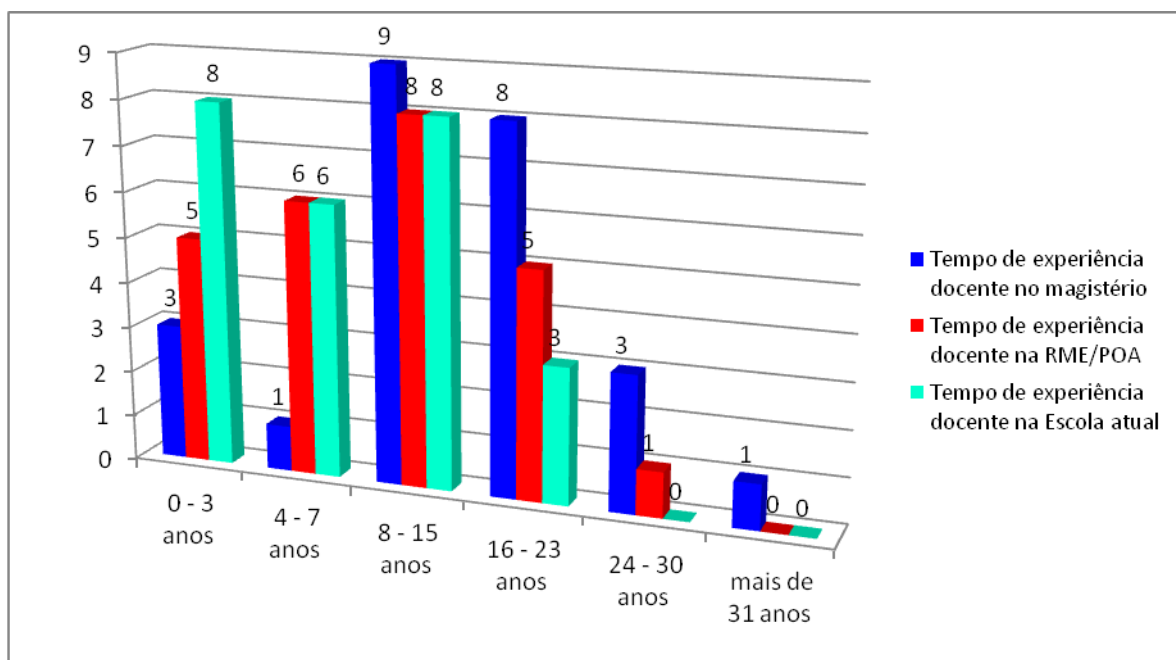


Gráfico 01 – Tempo de experiência docente do professorado de Educação Física da RME/POA

É possível perceber no gráfico acima que 19 colaboradores que responderam o questionário têm até 15 anos de experiência docente na RME/POA, indicando que um número significativo do professorado de Educação Física que participou da pesquisa respondendo o questionário não experienciou as práticas democráticas no contexto pedagógico das escolas e nas discussões de elaboração do Projeto Constituinte Escolar. Tal projeto integrava o processo de reestruturação curricular da RME/POA como um desdobramento da Política Educacional – Projeto Escola Cidadã⁴⁹ – que a Administração Popular⁵⁰ adotou para a cidade de Porto Alegre.

⁴⁹ Denominação que o projeto educacional da Administração Popular recebeu a partir de 1993. Esse projeto propôs um processo de estruturação e implantação do currículo em Ciclos de Formação. Escola Cidadã é apresentada por Freitas (in: Silva, 1999, p.32) como a expressão concreta da caminhada coletiva da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no sentido da construção de uma escola “reinventada” na perspectiva da educação popular.

No gráfico a seguir apresento o número de docentes que colaboraram com a pesquisa respondendo o questionário. Esse processo está descrito em detalhes no item 2.5.4.4.

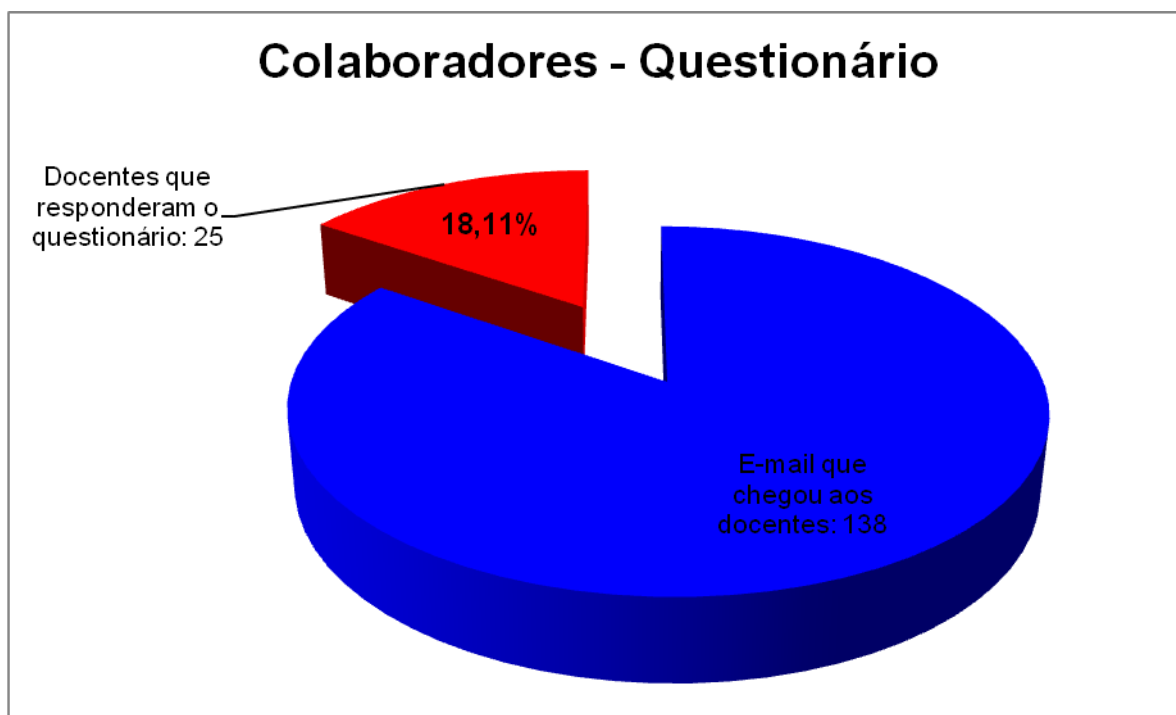


Gráfico 02 – Colaboradores da pesquisa que responderam o questionário

2.5.2 Aproximação ao Campo: Negociação de entrada

O campo na pesquisa qualitativa significa contexto físico e social; portanto, é na realidade social que ocorre o fenômeno investigado (GÓMEZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1996). Por isso, a negociação de entrada no campo vai além da simples autorização para ingressar no espaço físico, mas compreende um processo que possibilite ao pesquisador ter acesso a informações fundamentais para sua pesquisa. Autores como Hammersley e Atkinson (1994) contribuem dizendo que a “negociação de acesso e coleta de informações não são, portanto, fases diferentes do processo de investigação” (p. 71)⁵¹. Entendo a negociação de acesso como um processo permanente que inicia com os primeiros contatos com os sujeitos

⁵⁰ Entende-se por Administração Popular a denominação atribuída à gestão política da Frente Popular em Porto Alegre, iniciada em 1989 e, depois, continuada por ainda quatro mandatos consecutivos. A Frente Popular se constituiu por uma composição de partidos considerados de esquerda.

⁵¹ A tradução dessa citação, bem como de outras oriundas de textos escritos em idiomas estrangeiros, são de minha responsabilidade.

colaboradores do estudo e que continua ao longo do trabalho de campo e da análise das informações.

Para Gómez, Flores e Jiménez (1996), esse processo supõe negociar com os sujeitos que pretendemos ter como colaboradores ao longo do trabalho de campo e, especialmente, estabelecer relações de confiança que possibilitem acessar informações que os participantes podem, em outras circunstâncias, ocultar.

Embora os primeiros contatos para a entrada em campo tenham ocorrido em agosto de 2014, comecei efetivamente a obtenção de informações em setembro de 2014, na EMEF Delta e, em novembro de 2014, na EMEF Gama, logo após a autorização oficial da Secretaria Municipal de Educação para realizar as minhas atividades de pesquisa junto às escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Anexo C). Para compreender o processo que me permitiu participar do cotidiano pedagógico das escolas pesquisadas, apresento, a seguir, algumas considerações sobre a aproximação e a permanência no trabalho de campo.

O contato inicial com as escolas visando a obtenção de autorização para iniciar o trabalho de pesquisa é um desafio cercado de expectativas. A expectativa é de que a apresentação da proposta de pesquisa seja capaz de viabilizar, além do início do trabalho de campo, mediante o consentimento dos colaboradores, também, acesso às experiências construídas pelos sujeitos, ou seja, a um espaço social, onde se constroem e reconstroem conhecimentos. Clandinin e Connely (2011) lembram que o sentimento de expectativa ao entrar no campo de pesquisa não é apenas “pelo que está por vir, mas também por toda a história que lá já existe” (p. 107).

O processo de negociação para a entrada no campo requer determinados cuidados por parte da pesquisadora. Ao falar sobre a negociação de acesso, Woods (1995) recomenda prudência aos pesquisadores ao entrar em uma instituição, uma vez que esse processo não se resume apenas à etapa inicial que antecede a entrada em campo. Portanto, para o autor,

[...] negociar o acesso não reside apenas à entrada em uma instituição ou grupo na mera sensação de cruzar o limite entre o mundo exterior e interior, mas em cruzar diferentes fronteiras que indicam o caminho para chegar ao coração de uma cultura (p. 39).

Entendo que a pesquisa qualitativa tem suas peculiaridades, e a entrada em campo para a obtenção das informações foi precedida de um cuidadoso planejamento que envolveu diversos momentos, procedimentos e encaminhamentos realizados.

Para definir as escolas onde realizei a pesquisa, inicialmente fiz um mapeamento dos lugares que já foram pesquisadas pelo Grupo de Estudos F3P-EFICE e de escolas nas quais integrantes desse Grupo de Estudos trabalham como docente de Educação Física; ademais, levei em consideração o número de docentes de Educação Física por escola (Apêndice I). Diante desse mapeamento, fiz um levantamento que me possibilitou identificar duas escolas com o conjunto de critérios que determinaram as suas escolhas. Relembro que um dos critérios estabelecidos para a escolha das escolas é não terem sido, ainda, investigadas pelo grupo de pesquisa F3P-EFICE.

Para facilitar o acesso às escolas, como pesquisadora, decidi me valer da minha relação de amizade com dois colegas docentes, um que trabalha na escola denominada de EMEF Delta e outro na EMEF Gama, de modo que eles mediassem a minha aproximação com os docentes de Educação Física e com as equipes diretivas. Os procedimentos de negociação de acesso às escolas foram semelhantes; porém, cada escola reagiu de maneira diferente, revelando algumas singularidades que apresento a seguir.

Em agosto de 2014 entrei em contato com esses docentes inicialmente por e-mail, manifestando interesse de agendarmos um encontro para dialogar sobre a possibilidade de realizar o trabalho de pesquisa nas referidas escolas. Ambos demonstraram receptividade, assumindo a responsabilidade de me apresentar à equipe diretiva, à coordenação pedagógica e ao professorado de Educação Física para que eu expusesse o projeto de pesquisa e explicasse o modo pelo qual pretendia realizar o estudo no cotidiano pedagógico das escolas. Assim, agendamos o primeiro encontro com os docentes Cleber e Fabiana, que intermediaram a minha entrada nas escolas como pesquisadora, aproximando-me da equipe diretiva e dos

docentes de Educação Física. Esse dois docentes assumiram o papel de “porteiros”⁵².

Na primeira visita a EMEF Delta, permaneci na escola boa parte do turno da tarde, dialogando com o docente de Educação Física Cleber sobre o meu projeto de pesquisa. Nesse momento, o docente relatou brevemente alguns aspectos a respeito das suas experiências no trabalho docente desenvolvido na escola.

Nesta ocasião, o docente me apresentou a equipe diretiva, momento em que apresentei minha proposta de estudo, esclarecendo o modo como pretendia participar do cotidiano pedagógico da escola, obter as informações (entrevistas, análise documental e observações) e como elas seriam utilizadas. Eles demonstraram receptividade, deixando-me à vontade para transitar pelas dependências da escola. Percebi o acolhimento da equipe diretiva quando me foi disponibilizado uma fotocópia da grade de horários de todos os anos-ciclos para que eu pudesse organizar o cronograma de visitas para observar o cotidiano pedagógico de acordo com os dias e turnos que os docentes de Educação Física estariam na escola com suas respectivas turmas. Em seguida, agradei a acolhida, assumindo o compromisso de oficializar o meu trabalho como pesquisadora solicitando a anuência da SMED/POA. Nesse momento, a equipe diretiva declara que a autorização da SMED/POA não é uma exigência da escola, porém, a decisão deve ser minha de formalizar o processo de pesquisa.

Desse modo, atribuo a minha rápida aceitação por parte da equipe diretiva e pelos docentes pelo fato de ser conhecida deles e pela minha atuação como docente nesta rede de ensino. A relação que resultou desta aproximação possibilitou a minha participação em diversas atividades desenvolvidas no cotidiano pedagógico desta escola.

Na primeira visita a EMEF Gama para tratar da possibilidade de realizar a pesquisa, conversei com a docente de Educação Física Fabiana, que se mostrou aberta e acolhedora, confirmando sua participação no estudo. A partir do diálogo inicial, a docente me apresentou à diretora, que também demonstrou receptividade.

⁵² Pessoa que facilita a aproximação e a integração do pesquisador ao campo a ser pesquisado. Hammersley e Atkinson (1994) denominam de “porteiros ou padrinhos” aqueles que atuam como anfitriões na investigação.

A diretora afirmou que não teria nenhuma objeção em aceitar a realização da pesquisa; entretanto, seria necessário que a SMED/POA autorizasse o desenvolvimento do estudo na escola. Nesse momento, agradei a acolhida e assumi o compromisso de iniciar o processo formal de entrada em campo por meio do contato com a SMED/POA a fim de obter autorização para a realização do trabalho de pesquisa na escola. A diretora autorizou a realização da pesquisa, formalizando a permissão com um memorando encaminhado a SMED/POA (Anexo B).

Destaco que, no meu entendimento ir primeiro na SMED/POA para conseguir a autorização formal para a pesquisa seria uma atitude um tanto impositiva e que poderia estabelecer uma hierarquia indesejada. Garcia e Cervantes (2004) advertem o grande risco que se corre quando o pesquisador entra no cenário educativo através de canais oficiais, considerando que entrar no campo, de acordo com Hammersley e Atkinson (1994), não significa acesso a todas as informações necessárias à elaboração do conhecimento científico. Entendo que aceitar participar da pesquisa envolve mais do que uma autorização oficial, por isso, inicialmente, procurei apresentar, de maneira informal, a proposta da pesquisa aos docentes de Educação Física das referidas escolas.

Em seguida, a docente Fabiana me apresentou duas colegas de Educação Física que estavam na sala dos professores e para as quais tive a oportunidade de expor, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa e o modo como pretendia participar do cotidiano pedagógico da Educação Física. As docentes questionaram alguns aspectos, especialmente relacionados às observações das aulas e ao tempo de duração. Após esclarecer as dúvidas, uma docente mostrou-se receptiva, enquanto a outra disse que precisaria de tempo para pensar, demonstrando, a meu ver, receio em colaborar com a pesquisa.

Entre as idas e vindas à SMED/POA para obter o documento que permitia a realização da pesquisa, houve uma demora de quase dois meses para oficializar o trabalho de campo nesta escola (Anexo C). Em seguida, entrei em contato com a direção da escola para apresentar o documento assinado pelo diretor pedagógico da SMED/POA autorizando a realização da pesquisa e efetivar a entrada nesse contexto escolar. Nesse momento, a diretora me apresentou às coordenadoras

pedagógicas da escola, com as quais tive a oportunidade de dialogar sobre a proposta de pesquisa. No decorrer do diálogo, as coordenadoras manifestaram estar de acordo com a proposta de a escola se tornar um campo de pesquisa; porém, comunicaram que o coletivo docente de Educação Física, em reunião da área, foi consultado sobre a possibilidade de participar da investigação e ser observado em seu cotidiano pedagógico na escola, revelando certa objeção em colaborar com o estudo.

Na tentativa de mudar essa conjuntura e me aproximar dos docentes para obter a adesão para colaborarem com a pesquisa, sugeri a necessidade de negociar o acesso pessoalmente, argumentando a importância de o contato ser realizado pela própria pesquisadora. Eisner (1998) ressalta que “os pesquisadores são os melhores defensores para convencer os professores que o estudo é importante” (p. 202). Argumentei, ainda, que seria necessário um diálogo entre pesquisadora e docentes que possibilitasse ao professorado entender a proposta de pesquisa, os objetivos, os aspectos éticos, o papel dos participantes no processo de pesquisa e o modo como pretendia me inserir no cotidiano da escola. Entendo que o vínculo de confiança estabelecido entre pesquisadora e colaboradores pode contribuir para que os colaboradores se sintam a vontade para fornecer as informações necessárias. Destaco que, de acordo com Eisner (1998), a relação “interpessoal e a confiança mútua são elementos decisivos” (p. 204), influenciando na qualidade das informações que o pesquisador terá acesso. Assim, sem objeção por parte das coordenadoras pedagógicas, iniciei o contato com os docentes de Educação Física para apresentar minha proposta de estudo e explicar a forma como pretendia me inserir no cotidiano pedagógico da escola.

Em seguida, conversei individualmente com os docentes de Educação Física da referida escola, apresentando a proposta de pesquisa, a temática e os objetivos do estudo, esclarecendo o modo como participaria do cotidiano da escola, sobretudo os aspectos éticos da pesquisa. Neste momento, entreguei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constam meus dados como pesquisadora, meu compromisso com o sigilo, os meios de utilização e a finalidade da pesquisa. Também esclareci como as informações obtidas no campo (entrevistas e observações) seriam utilizadas e que a colaboração seria voluntária, garantindo o anonimato dos participantes. Os docentes que se dispuseram a colaborar

formalizaram sua participação na pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

A partir desse processo, passei a participar de forma sistematizada de diferentes espaços pedagógicos do cotidiano dessas escolas, observando reuniões pedagógicas, conselhos de classe, trabalho docente, início, intervalo e término das aulas, momentos de aulas nas diferentes turmas e anos-ciclos e o convívio destes docentes com seus colegas na sala dos professores. Desse grupo de docentes, percorrido algum tempo de trabalho da própria pesquisa, um colaborador desistiu de participar da pesquisa alegando desconforto, o que provocou a finalização das observações e dos diálogos informais com ele em 5 de agosto de 2015, após três meses de colaboração.

Desse modo, tendo em vista a indisponibilidade apresentada pelo docente em continuar colaborando com a pesquisa, tomei a decisão de incluir outro colaborador que atendesse aos critérios anteriormente estabelecidos. Por sugestão de uma colaboradora, convidei uma docente de Educação Física que no início do trabalho de campo exercia suas funções na biblioteca da escola e veio a assumir algumas aulas de Educação Física, substituindo uma colega em Biometria⁵³. A docente aceitou colaborar e iniciei as observações de suas aulas em agosto de 2015.

Destaco que uma das etapas da minha imersão no trabalho de campo consistiu na aceitação e autorização dos colaboradores – docentes de Educação Física. Assim, para assumir uma postura de respeito à dignidade dos colaboradores e cumprir a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, a direção da escola e os docentes de Educação Física foram convidados a participarem da pesquisa, tendo a liberdade de aceitar, recusar ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, além de serem esclarecidos todos os aspectos éticos envolvidos na pesquisa – seus riscos, seus benefícios e o que eles, como colaboradores, deveriam fazer como participantes da pesquisa. Nesse momento, apresentei o plano de pesquisa, dando ênfase ao tema e aos objetivos propostos, esclarecendo o modo como pretendia participar do cotidiano da escola, obter informações (entrevistas,

⁵³ Denominação dada à Licença Saúde.

análise documental e observações) e como elas seriam utilizadas. Em seguida, entreguei para que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cabe destacar, ainda, que esse procedimento trata do início do processo de construção do vínculo de confiança entre pesquisadora e colaboradores, pois o consentimento livre e esclarecido é um processo de contínua interação entre a pesquisadora e participantes da pesquisa. Nesse sentido, considero importante ressaltar que durante o trabalho de campo a relação dialógica com os colaboradores foi mantida, visando decisões conjuntas para questões polêmicas ou problemáticas.

Assim, estando de acordo com o roteiro preconizado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Ministério de Saúde (BRASIL, 2012b), esse projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS). Tendo em vista que o projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS (PPGCMH), também submeti ao Comitê de Ética em Pesquisa do referido Programa. Essa regulamentação do Conselho Nacional de Saúde estabelece regras a serem seguidas na formulação, execução e acompanhamento das pesquisas no país no intuito de legitimar a prática de projetos de pesquisa⁵⁴.

2.5.3 Contextualizando as Escolas Pesquisadas⁵⁵

Nesta seção, apresento as características do contexto escolar a partir da descrição de aspectos que considere relevantes nas comunidades das quais as escolas pesquisadas fazem parte. Em seguida, descrevo o entorno da escola, o bairro onde está situada e um pouco do contexto de ação, estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas e, ao final, aspectos que constituem o ambiente do trabalho docente do professorado de Educação Física.

⁵⁴ O acompanhamento será via Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) em cada instituição promotora de investigações no Brasil. O Conep e CEPs têm como principal atribuição analisar os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos e fazer cumprir as deliberações da Resolução nº 466/12.

⁵⁵ Para garantir o sigilo das fontes de informações, os nomes das escolas, dos bairros e de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, foram substituídos por nomes fictícios.

2.5.3.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Delta⁵⁶

A escola que denominei de EMEF Delta, fundada em 1960, está situada em um bairro de periferia localizado na região norte de Porto Alegre atendendo estudantes da Educação Infantil⁵⁷ e do Ensino Fundamental com nove anos de duração, nos turnos manhã e tarde. A escola acolhe estudantes provenientes de dois bairros populares que representam 7,13% da população do município⁵⁸. O bairro onde a escola está inserida possui infraestrutura básica, com serviços de energia elétrica, abastecimento de água, rede de esgotos cloacal, ruas pavimentadas e arborizadas e uma linha de ônibus exclusiva da comunidade. O bairro é essencialmente residencial, tendo pequenos estabelecimentos comerciais e diversos serviços, tais como atendimento médico e bancário, assistência social, Defensoria Pública e opções de lazer disponibilizadas no Centro Regional de Assistência Social (CEVI), conhecido como Centro Humanístico Vida. O nível socioeconômico das famílias dos alunos é diversificado, embora a maioria pertença a classes populares.

As condições das moradias vão desde casas simples e precárias, algumas sem saneamento básico, até casas próprias com uma melhor infraestrutura (Diário de Campo, nº 85, 17/10/2015). Em muitas famílias são as mulheres as responsáveis pelo sustento dos filhos (Diário de Campo, nº 85, 17/10/2015). As famílias contam com Programas de Assistência Social do Governo Federal, como o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), o Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF) e o Bolsa Família, recebendo visitas e benefícios. Atualmente, aproximadamente 220 estudantes são beneficiados com o Bolsa Família⁵⁹.

A escola tem o apoio de instituições que atendem os estudantes em turno inverso por meio do Programa Assistencial Serviço de Apoio Socioeducativo

⁵⁶ Informações obtidas através do documento que contém a história da escola, Projeto Político Pedagógico em construção, registros do diário de campo e pesquisa socioantropológica realizada pelo coletivo docente da escola.

⁵⁷ Atende crianças a partir de cinco anos de idade, nível "B".

⁵⁸ Fonte: [Prefeitura Municipal de Porto Alegre e IBGE - Censo Demográfico 2010.](http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=15_0_0) <http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=15_0_0>. Acesso em 27 de dezembro de 2015.

⁵⁹ O Programa Bolsa Família é um programa do Governo Federal que beneficia famílias em situação de pobreza, e o Bolsa Escola é um Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação. O Bolsa Escola garante uma ajuda mensal às crianças de seis a quinze anos que frequentam as aulas regularmente.

(SASE)⁶⁰ tais como Obra Social Imaculado Coração de Maria (OSICOM), Centro Regional de Assistência Social (CEVI) e Núcleo de Atenção a Criança e o Adolescente (NASCA). As opções de lazer para a comunidades concentram-se no Centro Regional de Assistência Social. Como os espaços de lazer no bairro são praticamente inexistentes, a escola abriu espaços para a comunidade nos finais de semana. A escola passou a ser utilizada pela comunidade como um espaço de atividades esportivas e de lazer.

A estrutura organizacional da escola, considerada de pequeno porte, visto que atende, atualmente, cerca de 530 estudantes nos três ciclos do Ensino Fundamental, dispõe, além de diretor e vice-diretora, de um responsável pela secretaria, três coordenadores pedagógicos, dois orientadores educacionais, coordenação de turno, coordenação do Mais Educação/Cidade Escola, uma coordenadora cultural, duas responsáveis pela biblioteca e docentes responsáveis pelo Laboratório de Aprendizagem. Conta, ainda, com cinco docentes de Educação Física, dos quais uma, que possui regime de 40 horas semanais, trabalha com o projeto de dança e quatro atuam com regência de classe, sendo três docentes com 20 horas semanais e uma com dez horas semanais.

A estrutura física da escola é composta por três prédios que se dispõem ao longo do terreno, sendo um deles com três pisos e os outros com um. A entrada principal da escola possui uma guarita, conduzindo ao prédio onde funciona a direção, a secretaria, a coordenação pedagógica, a sala dos professores com banheiro de uso restrito dos docentes, a biblioteca, a Sala de Integração e Recursos (SIR)⁶¹, o Laboratório de Aprendizagem e o laboratório de informática. As paredes dos corredores desse prédio estão decoradas com painéis e cartazes com notícias da escola e, ainda, informações da equipe diretiva. Na sala dos professores encontram-se um grande armário de madeira com vários escaninhos para os docentes guardarem seus materiais, sofás, televisão, mesa com cadeiras, filtro com água mineral, geladeira e forno de micro-ondas. Nesta sala há um grande mural com informativos da equipe diretiva e pedagógica, de eventos sobre Conselhos de

⁶⁰ Além do apoio socioeducativo, garante proteção social para crianças vulneráveis econômica e socialmente.

⁶¹ Serviço de apoio especializado para alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados nas escolas comuns da RME/POA.

Classe e, ainda, um painel com o calendário escolar e grade de horários de aulas. Há, também, um pequeno quadro branco, no qual observei recados lembrando a agenda da escola, como, por exemplo, reuniões pedagógicas do coletivo docente e eventos programados pela escola.

Em frente a este prédio, separado pela área coberta e uma quadra poliesportiva ao ar livre, há um prédio com três pisos, onde ficam os banheiros dos estudantes e docentes. No térreo encontram-se a cozinha, o refeitório e as salas de aula que são utilizados somente pelos estudantes da Educação Infantil e do 1º ano do 1º ciclo. Nos andares superiores deste prédio há salas de aula, sala de dança, de multimeios e da orientação pedagógica. Entre esse prédio e o muro da escola há um espaço de areia cercado com brinquedos que são utilizados somente pelas crianças da Educação Infantil.

A área coberta ligando os dois prédios é um espaço muito utilizado nas aulas de Educação Física, sendo, também, uma área de circulação interna da escola. A quadra poliesportiva ao ar livre, localizada entre os dois prédios possui goleiras e tabelas para basquetebol fixas nas laterais da quadra. A quadra com piso acimentado tem marcação de futsal, handebol e voleibol.

No pequeno prédio à esquerda do portão de entrada encontra-se a guarita, a sala dos funcionários, um espaço fechado com equipamentos de alta tensão e a sala de Educação Física, utilizada para armazenar os materiais esportivos e recreativos de uso diário dos docentes. Essa sala, por estar cheia de materiais diversos, não se caracteriza como um local específico para os docentes de Educação Física. Por isso, quando o coletivo docente da área precisa se reunir, utiliza a sala dos professores.

2.5.3.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Gama⁶²

A escola que denominei de EMEF Gama, fundada em 1964, está situada em um bairro de periferia localizado no limite norte de Porto Alegre, sendo considerada a maior da RME/POA em número de estudantes, mas não em espaço físico. Essa escola atende aproximadamente 1400 estudantes distribuídos nos turnos da manhã,

⁶² Informações obtidas através Projeto Político Pedagógico e registros do diário de campo.

tarde e noite, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental com nove anos de duração e Educação de Jovens e Adultos organizado na modalidade Totalidades de Conhecimento.

A escola, além de acolher estudantes da vila em que está localizada, recebe estudantes das comunidades vizinhas, abrangendo um conjunto de dez vilas populares. A escola, ao atender estudantes provenientes de diversos bairros, com infraestrutura e desenvolvimento socioeconômico diferenciado, demonstra que a comunidade escolar apresenta características sociais distintas.

A região é essencialmente residencial, dispondo de pequenos estabelecimentos comerciais, tais como supermercados, farmácias, bares e lojas diversificadas. A comunidade, nas proximidades da escola, possui infraestrutura básica, contando com serviços de energia elétrica, abastecimento de água, rede de esgotos e ruas calçadas com paralelepípedos.

A estrutura física da escola ocupa dois espaços distintos, separados por uma rua. Esses espaços compõem um conjunto de sete prédios onde estão distribuídas as diversas salas, sendo que quatro prédios, de alvenaria, ficam na parte principal e três prédios e o ginásio de esportes ficam na parte anexa, sendo um bloco de madeira e dois de alvenaria.

No lado original da escola há uma entrada principal com uma guarita que conduz a uma área coberta, espaço muito utilizado pelos docentes de Educação Física para a realização das aulas. A entrada tem um portão que permanece vigiado durante o período de aula.

No prédio localizado à direita, no andar térreo, funciona o prédio administrativo, contendo no andar térreo, a sala da direção, a secretaria, a sala de arquivos, a biblioteca, a sala de vídeo, a sala de audiovisual, a sala da orientação educacional, a coordenação pedagógica, a coordenação de turno, o almoxarifado, a recepção e a sala dos professores. A sala dos professores, local reservado aos docentes para planejamento, trabalhos pedagógicos e intervalo, possui sofás, pequenas mesas com cadeiras, uma geladeira, uma cafeteira, garrafas térmicas, uma bandeja com copos e xícaras e uma pia de lavar louça. Nas paredes desta sala encontram-se fixados murais e painéis, nos quais observei recados lembrando a

agenda da escola, como, por exemplo, a pauta das reuniões do coletivo docente. A sala possui, ainda, um grande quadro com o calendário escolar e a grade de horários de aulas. Os armários com escaninhos para os materiais dos docentes encontram-se no corredor ao lado da porta de entrada da sala dos professores.

O andar superior possui seis salas de aula e dois laboratórios de informática. No outro prédio, localizado à direita da entrada principal da escola, sete salas de aulas, um laboratório de ciências, um laboratório da robótica, um laboratório de aprendizagem, duas salas de Artes e três banheiros de estudantes. No prédio à esquerda do portão de entrada, encontra-se o refeitório, a cozinha, a lavanderia, os banheiros para os estudantes, os banheiros para os docentes, o banheiro para os professores portadores de necessidades especiais, o banheiro para os estudantes portadores de necessidades especiais e a sala de funcionários. No prédio ligado ao anterior, formando um “L”, há cinco salas de aula e uma sala de Integração e Recursos. Nos fundos do prédio administrativo há duas quadras de futebol com goleiras utilizadas para as aulas de Educação Física.

No pequeno prédio à esquerda do portão de entrada encontra-se um espaço fechado com equipamentos de alta tensão e a sala de Educação Física utilizada para armazenar os materiais esportivos de uso diário dos docentes. No espaço do anexo, do outro lado da rua, há um prédio de madeira com seis salas de aula e um prédio com uma sala multidisciplinar, uma sala para coordenação de turno, dois banheiros para os estudantes e um banheiro para os docentes. Nesse espaço anexo há, ainda, um prédio com cozinha, refeitório, quatro salas de aula – sendo que três contém banheiros para os estudantes – e um pátio pequeno coberto. Na frente desse prédio encontra-se uma pracinha com brinquedos (balanço, escorregador, trepa-trepa) que são utilizados somente pelos estudantes da Educação Infantil e do 1º ciclo. O ginásio com quadra poliesportiva e o pátio ao ar livre encontram-se à esquerda do portão de entrada do anexo.

A estrutura administrativa conta com direção, vice-direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, serviço de secretaria, biblioteca, laboratório de aprendizagem, laboratório de informática, coordenação de turno e coordenação do Mais Educação/Cidade Escola. Os alunos são atendidos pelo serviço de nutrição, que fornece café da manhã, almoço, jantar e lanche da manhã e da tarde. A escola

conta também com sete docentes de Educação Física, dos quais cinco trabalham em regime de 40 horas semanais, uma de 30 horas semanais e uma de 20 horas semanais; cinco docentes possuem regência de classe, uma responsável pela biblioteca e uma pela coordenação de turno.

2.5.4 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Informações

Entendo que os procedimentos e instrumentos de uma investigação possibilitam a obtenção de informações para a análise do contexto no qual se desenvolve a pesquisa. Assim, para desenvolver este estudo obtive as informações através da entrevista semiestruturada, da observação participante, do questionário, da análise documental e do diário de campo.

No estudo etnográfico, autores como André (1999) e Goetz e Lecompte (1984) orientam que se utilize a observação, a entrevista e a análise documental. Desse modo, foram esses os instrumentos empregados nesta pesquisa e, como já mencionado anteriormente, também lancei mão do questionário como meio de obter informações. A utilização dos cinco instrumentos, observação, diário de campo, entrevista, análise documental e questionário, permitiu a triangulação das informações obtidas acerca do estudo proposto. Na sequência, faço uma breve descrição dos procedimentos e dos instrumentos a serem usados no decorrer da pesquisa.

2.5.4.1 Observação Participante

Para atender aos objetivos traçados nesta proposta de estudo, realizei, ao longo do trabalho de campo, a observação participante como um dos procedimentos metodológicos. Penso que a observação participante permitiu que os docentes de Educação Física compartilhassem as experiências vivenciadas no cotidiano pedagógico das escolas, possibilitando, dessa forma, a obtenção de uma variedade de informações para que o estudo, aos poucos, fosse delineado.

É importante destacar que, entre os instrumentos de obtenção de informações, a observação participante é compreendida por Triviños (2001) como uma técnica privilegiada da pesquisa qualitativa, sendo considerada de extrema importância, pois possibilita ao investigador, além de obter informações e participar da vida cotidiana dos sujeitos envolvidos, interagir com os sujeitos, sem intervir.

Destaco que um aspecto que pode emergir quando utilizamos a observação na pesquisa qualitativa diz respeito à interferência da pesquisadora na situação observada, ou seja, até que ponto a presença da pesquisadora interfere no comportamento dos sujeitos colaboradores do estudo. Bogdan e Biklen (1994) se valem do termo “efeito do observador” para se referir a esta interferência. Os autores recomendam que os pesquisadores devam tentar interagir com os sujeitos do estudo de forma apropriada, sem ser intrusivos e arrogantes, tentando “agir de modo que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (p. 68). A permanência prolongada da pesquisadora no campo permite que os sujeitos se acostumem com sua presença, minimizando, também, o “efeito do observador”.

Na tentativa de minimizar os efeitos da minha presença como observadora e de me tornar familiar entre os colaboradores da pesquisa, considerei adequado realizar, inicialmente, observações abertas. As observações abertas possibilitaram estabelecer o primeiro contato com os docentes, colaboradores deste estudo, e conhecer o contexto pedagógico das escolas pesquisadas, obtendo as informações necessárias à delimitação do objeto de estudo.

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

Portanto, as informações obtidas, neste primeiro momento, permitiram-me conhecer alguns aspectos que possibilitaram construir a pauta de observação (Apêndice F), ajudando-me a direcionar o meu olhar de pesquisadora, servindo como guia às observações posteriores.

Em seguida, as observações foram progressivamente centradas em aspectos de interesse para conhecer os acontecimentos da prática social, que se aproxima do objeto de estudo para sua compreensão. Lüdke e André (1986) afirmam que “a focalização progressiva do estudo, isto é, de uma posição mais aberta no início da

pesquisa vão sendo definidos, ao longo do processo aqueles aspectos específicos que serão aprofundados na coleta e na análise de dados” (p.57).

Uma vez que o processo pedagógico acontece enquanto uma relação social e pedagógica, podendo ocorrer em diferentes espaços, procurei, no decorrer do trabalho de campo, direcionar as observações para os diferentes espaços e tempos do cotidiano pedagógico das escolas, especialmente nas interações dos docentes de Educação Física, nas interações docentes/estudantes em aula de Educação Física, nos conselhos de classe, nos intervalos/recreios dos estudantes e docentes, nas interações dos docentes em reuniões pedagógicas do coletivo da escola, nas reuniões de formação docente, dentre outros momentos do processo pedagógico, com o propósito de buscar elementos essenciais para a compreensão do processo. Desse modo, na medida em que observava o cotidiano escolar, realizei conversas informais, procurando obter dos docentes algumas informações e relatos a respeito das experiências que estavam ocorrendo no momento.

Admito que estando em um contexto e em um espaço que nos parece familiar levamos junto, ainda que na maioria das vezes não de forma explícita, as teorias e os conceitos previamente construídos, tornando difícil distinguir as ideias manifestadas pelos sujeitos sociais estudados daquelas concepções prévias que nos acompanham. Embora entendendo que como pesquisadora seria quase impossível abandonar completamente as minhas ideias, valores e visão de mundo, procurei, na medida do possível, evitar a contaminação destas noções prévias, mantendo um olhar crítico durante as observações.

Sendo assim, antes de observar as experiências e o cotidiano pedagógico dos docentes, houve de minha parte a preocupação de evitar que minhas opiniões, conceitos e ideias previamente formadas se misturassem com as informações obtidas. Portanto, elaborei um inventário, ou seja, fiz uma listagem do que esperava encontrar no campo⁶³, além de estabelecer uma pauta com os objetivos que orientavam as observações. Essas ideias, sendo confrontadas com as registradas durante o estudo, ajudaram a evitar uma visão tendenciosa durante a análise das

⁶³ Molina Neto sugere que, antes da entrada no campo, seja elaborada uma lista de preconceitos que elenque o que se espera encontrar como uma forma de evitar que os valores e concepções do pesquisador contaminem as observações do investigador. (Anotações pessoais).

informações. Sobre esse aspecto, Lüdke e André (1986) afirmam que, ao confrontar o que vai sendo obtido na realidade com o que se esperava encontrar, se não houver diferença, é provável que o pesquisador apenas confirme ideias preconcebidas.

2.5.4.2 Diário de Campo

O diário de campo foi utilizado paralelamente à observação participante como um procedimento para registrar as experiências vivenciadas no trabalho de campo. Nesse diário descrevi detalhadamente as experiências, os acontecimentos e as situações observadas, reproduzindo manifestações verbais, ações, atitudes dos sujeitos e rotinas da escola, bem como informações e explicações dos docentes, ora fornecidas espontaneamente, ora a meu pedido. Também fazem parte desse diário de campo as minhas impressões, interpretações, preocupações e reflexões oriundas da minha permanência no campo, sendo que esse material foi posteriormente utilizado como documento de análise. Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), pretendi, no diário de campo, fazer as anotações “descritivas” e “reflexivas” .

Com esse instrumento procurei, durante todo o processo de investigação, desde a negociação de acesso até a realização do trabalho de campo, registrar a rotina da escola, descrevendo-a detalhadamente, abrangendo tanto a dinâmica das aulas de EF, quanto a relação pedagógica entre docentes e estudantes no cotidiano pedagógico da escola. Do mesmo modo, incluí a descrição dos acontecimentos e dos diálogos estabelecidos, assim como registrei as minhas reflexões com referência aos colaboradores e suas manifestações verbais, ações e sentimentos durante a realização dos outros procedimentos utilizados na pesquisa.

Cabe mencionar que no momento das observações pouco escrevi no diário de campo; as anotações eram rápidas, utilizando-me de palavras-chave que me fariam lembrar no final do período o que registrar das experiências e situações observadas, visto que Woods (1995) adverte que tomar nota sobre o que os colaboradores fazem pode provocar uma situação desconfortável, fazendo-os se sentirem espionados, julgados e avaliados, o que pode interferir na interação entre o pesquisador e colaboradores, além de prejudicar a obtenção de informações significativas. Desse modo, quando considerei necessário realizar algumas anotações procurei fazer discretamente.

Os registros detalhados das observações eram, após a saída da escola, transcritos para uma versão digitalizada do diário de campo. Esse registro um momento muito significativo do estudo, pois me permitiu acrescentar algumas impressões, reflexões e questionamentos a respeito das situações experienciadas e observadas. Estes registros resultaram num diário de campo digitalizado de 375 laudas.

2.5.4.3 Entrevista Semi-estruturada

Na pesquisa qualitativa a entrevista se caracteriza como um instrumento fundamental por possibilitar a obtenção de informações diretamente dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Acredito que a entrevista semiestruturada permite dialogar com os colaboradores, possibilitando aprofundar aspectos fundamentais para compreender a problemática de estudo. Outro aspecto que considero fundamental destacar é a interação, possibilitando, de acordo com Lüdke e André (1986), um ambiente de influência recíproca entre a pesquisadora e os colaboradores, especialmente, nas entrevistas semiestruturadas, “onde não há a imposição 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” (p. 33).

A escolha desse procedimento se justifica pelo fato de que a entrevista semiestruturada possibilita uma maior liberdade entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa durante o diálogo, permite que estes forneçam as informações necessárias ao estudo. Assim, optei pela entrevista semiestruturada, que, de acordo com Lüdke e André (1986), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 34).

É necessário mencionar que a entrevista semiestruturada possibilita que o diálogo entre pesquisadora e colaboradores se desenvolva com maior liberdade, permitindo que as informações necessárias ao estudo sejam obtidas. Essa ideia se fundamenta em Triviños (1987), segundo o qual a entrevista “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p. 146).

As entrevistas com os docentes de Educação Física foram realizadas individualmente, em um momento no qual eu já tinha observado o cotidiano pedagógico desses docentes durante algum tempo. Destaco que o período de observação foi importante para a elaboração prévia do roteiro básico de perguntas (Apêndice C), permitindo conduzir o processo de diálogo entre a pesquisadora e os docentes colaboradores do estudo. Triviños (1987) esclarece que as perguntas que constituem o roteiro da entrevista não têm origem unicamente na “teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa” (p. 146). Sendo assim, elaborei e organizei o roteiro de entrevista a partir dos objetivos do estudo, de minhas próprias observações e registros do diário de campo e da bibliografia sobre o tema.

Para compreender o tema de estudo, estruturei o roteiro de entrevista em quatro blocos temáticos. Os blocos privilegiaram os seguintes temas: bloco A – questões gerais, abordando “experiências corporais no Ensino Básico”, “história de vida” e “escolha pela docência”; bloco B – formação, incluindo “experiências corporais e esportivas, dentro e fora da escola”, “experiências durante a graduação” e “início da docência”; bloco C – trabalho docente, envolvendo “experiências corporais e esportivas vivenciadas no cotidiano”, “organização do trabalho docente na escola”, “conhecimentos trabalhados nas aulas” e “experiências e relação com trabalho docente”; bloco D – Políticas Públicas em Educação, abordando “Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação”, “influência das Políticas Públicas no trabalho docente” e “Programa Mais Educação/Cidade Escola”.

Esse roteiro preestabelecido foi seguido com certo grau de liberdade, alterando a abordagem conforme as ideias expressas pelos docentes, sem desviar, contudo, do foco do estudo. O roteiro contribuiu para orientar o caminho a ser seguido durante a entrevista, sendo que minhas intervenções tiveram o sentido de aprofundar os relatos, introduzir novos questionamentos, esclarecer dúvidas e retomar as falas, ou seja, estabelecer um diálogo com os docentes. Nesse sentido, Molina Neto (2010) argumenta que a entrevista semiestruturada possibilita que seja traçado um roteiro para desencadear o diálogo e oferece flexibilidade para os pesquisadores incluírem contribuições importantes, como também estabelecer novas questões para esclarecer o tema estudado. Essa ideia é reforçada por Bogdan e

Biklen (1994), quando afirmam que “o processo de entrevista requer flexibilidade” (p. 137).

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada teve também o propósito de valorizar a voz dos docentes de Educação Física através dos seus discursos expressos nas entrevistas. Destaco que reconhecer a importância da voz do docente pode ser mais do que escutá-lo, porque penso que se faz necessário estabelecer uma relação de diálogo, oportunizando a reflexão sobre aspectos abordados durante a entrevista. Desse modo, procurei ouvir os colaboradores estabelecendo um diálogo com eles e não sobre eles. Para manter esse princípio foi preciso escutar os colaboradores, percebendo-os como sujeitos que tem experiências “Erfahrung” (BENJAMIN, 1989).

Portanto, é possível pensar que quando reconhecemos a importância da voz dos sujeitos nas pesquisas tornamos os fenômenos educacionais e sociais mais evidentes. Para Gergen e Gergen (2006), essas inovações e suas críticas em um diálogo apreciativo possibilitam abrir novos caminhos para uma recomposição da validade, para o conhecimento situado, em que a verdade localizada dentro de certos grupos em determinadas momentos passa a ser utilizada como um indicativo para representar as condições destas, além de analisar as diversas implicações sociopolíticas e retóricas dos avanços ocorridos.

Gergen e Gergen (2006) sugerem inovações metodológicas ao abordarem a agenda para o novo século. Falam, por exemplo, que estabelecer um diálogo com os colaboradores da pesquisa será fundamental para construir um ambiente colaborativo, uma relação de acolhida, confiança e cumplicidade, a partir da fala e da escuta, visto que esse espaço de ouvir e de ser ouvido significa um compartilhamento de intimidades.

Pretendi, no decorrer da pesquisa, contribuir para recolocar o sujeito/docente no centro do estudo, possibilitando tornar público o conhecimento e a voz dos docentes de Educação Física como protagonistas do presente estudo. Nessa linha de pensamento, Goodson (2004), contribui com a ideia de que “[...] o professor, que é, via de regra, ignorado no âmbito da pesquisa educacional “enquanto uma voz”, é trazido para o foco como o principal agente do esforço educacional” (p. 245).

As entrevistas foram gravadas com a concordância prévia dos entrevistados como forma de preservar a integralidade das falas, sendo em seguida reproduzidas por escrito. A gravação, de acordo com Lüdke e André (1986), tem a vantagem “de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (p. 37). Sendo assim, durante as entrevistas registrei as manifestações não verbais que acompanham o discurso e não são captadas pelo gravador, além de realizar anotações de aspectos e situações que surgiram e que foram retomados posteriormente por mim, evitando interromper os entrevistados durante suas falas. A esse respeito, Lüdke e André (1986) lembram que durante toda a entrevista o pesquisador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. “Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (p. 36). Portanto, essas manifestações que acompanham o discurso imprimindo significado às palavras ajudaram a compreender as falas no momento da transcrição das entrevistas.

Em seguida transcrevi as gravações das entrevistas (Anexo D). Essa transcrição foi um momento de muito trabalho, visto que cada hora de gravação exigiu, em média, oito horas de trabalho, resultando em 179 laudas transcritas de entrevistas para análise. Embora trabalhosa, a fase de transcrição foi muito proveitosa, pois permitiu uma primeira análise das informações.

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

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

Por isso, ao utilizar os fragmentos dos relatos, mantive seu conteúdo com fidedignidade. Apenas fiz algumas alterações nos depoimentos, excluindo as expressões de linguagem repetidas e desnecessárias – “aham” e “né” –, do mesmo modo que substituí os “pra” por “para” e os “pro” por “para o”, e passar de uma linguagem coloquial para a norma escrita, substituindo, por exemplo, “tá” por “está”, “tão” por “estão”, “tô” por “estou” e “tamos” por “estamos” por pensar que essas seriam as correções realizadas pelos docentes.

2.5.4.4 Questionário

Para dar visibilidade às experiências dos docentes de Educação Física da RME/POA a respeito das Políticas Públicas em Educação e do Programa Mais Educação/Cidade Escola na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a banca que avaliou o projeto de pesquisa sugeriu, na ocasião da qualificação, a utilização de um questionário com questões abertas para todos os docentes de Educação Física da RME/POA. Desse modo, a utilização do questionário como um dos instrumentos de obter informações teve o objetivo de qualificar as questões das entrevistas e aprofundar a compreensão do problema de pesquisa. Além disso, o questionário foi de suma importância, visto que os docentes de Educação Física revelaram o modo como percebem e articulam as suas experiências, o seu trabalho docente e as ações da Política Pública de Educação que vem sendo implementada pela SMED/POA.

Portanto, foi utilizado na pesquisa um questionário composto por 13 questões, sendo 11 para caracterização do perfil sociodemográfico do docente colaborador e da sua relação com o campo em estudo (instituição, sexo, formação, tempo de docência, entre outras) e duas questões discursivas (abertas), em que os docentes expressaram livremente suas percepções a respeito do seu trabalho docente, suas experiências e as atuais Políticas Públicas em Educação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Apêndice D).

Assim, enviei um e-mail aos docentes de Educação Física da RME/POA convidando-os a participarem da pesquisa a partir de um link para acesso ao questionário *online* na plataforma do Google Drive⁶⁴. Nesse convite, esclareci os objetivos e características da pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

No final de 2014 obtive uma listagem da SMED/POA contendo 214 docentes de Educação Física na RME/POA; porém, consegui ter acesso somente ao nome dos docentes com suas respectivas escolas de lotação. A escolha de realizar o questionário *online* exigia os endereços eletrônicos para o contato com os docentes; diante desse cenário, articulei a estratégia de conseguir autorização de uma das escolas da RME/POA para acessar o sistema integrado da SMED/POA, que contém os e-mails dos docentes. Nesse sistema fiz a busca nominal de cada docente de Educação Física, obtendo um total de 159 e-mails.

Dos 159 e-mails enviados, 21 não foram recebidos pelos destinatários por conta de problemas com o endereço ou outras razões técnicas; sendo assim o questionário chegou, em princípio, a um total de 138 docentes. O sistema *online* Google Drive acusou respostas de 25 docentes, o que equivale a 18,11% dos 138 convites que acredito terem chegado aos destinatários. O questionário ficou disponível em um período de aproximadamente três meses, entre os dias 28 de setembro de 2015 e 15 de dezembro de 2015.

A participação foi voluntária, o questionário não exigia a identificação do colaborador e o preenchimento se deu sem necessidade de resposta através de e-mail, ficando garantido o anonimato. Essa opção foi tomada para que o docente colaborador se sentisse à vontade para exercer o seu direito de responder sem qualquer tipo de constrangimento.

As informações obtidas neste questionário permitiram fazer ligações com as respostas obtidas nas entrevistas, principalmente na dimensão Políticas Públicas em Educação, como consta no apêndice H.

⁶⁴ O Google Drive possibilita elaborar formulários que compilam as respostas de questionários em tabelas e gráficos estatísticos.

2.5.4.5 Análise Documental

A análise documental, para Lüdke e André (1986), constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja “complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Portanto, neste estudo a análise documental foi utilizada, em primeiro lugar, para entender as concepções que fundamentam o Plano Nacional de Educação e O Plano Municipal de Educação, suas metas, suas diretrizes e suas estratégias explicitadas nos documentos, que expressam a Política Pública de Educação nacional e municipal para os dez anos seguintes. Do mesmo modo, revisei documentos da SMED/POA e das escolas pesquisadas. No contexto da SMED/POA analisei a) Plano Plurianual de 2006-2009; b) Plano Plurianual de 2010-2013 e c) Documento Orientador, 2015.

Nas escolas, os principais documentos analisados foram a) Projeto Político Pedagógico; b) Regimento Escolar; c) Projeto da pesquisa socioantropológica; d) Quadro contendo as turmas com seus respectivos docentes; e) Listagem dos docentes com seus respectivos regimes de trabalho; f) Grade de horário das aulas e g) Planejamento anual de alguns docentes de Educação Física. A análise desses documentos permitiu conhecer a história das escolas, suas estruturas, funcionamento, organização pedagógica e algumas características das comunidades onde estão situadas.

2.5.5 Triangulação das Informações

Para que os objetivos apresentados do estudo fossem alcançados, procurei articular as leituras e os autores que foram fundamentais neste trabalho com a pesquisa de campo. Realizei a triangulação desde a fase de obtenção de informações até a análise destas através de diferentes procedimentos usados no trabalho de campo, tais como entrevistas, observações registradas no diário de campo, questionário, documentos e os referenciais bibliográficos consultados. A ideia é de que esse processo ajuda o investigador a lidar com as percepções e opiniões concebidas, evitando, desse modo, que, como pesquisadora, deixe-me levar pelas “impressões iniciais” (MOLINA NETO, 2010).

Nesse sentido, Taylor e Bogdan (1998) comentam que a intenção da triangulação é proteger o investigador de suas tendências e seus preconceitos e, assim, utilizando as diversas informações obtidas durante a obtenção destas, o investigador constrói também uma compreensão mais profunda do cenário e das pessoas estudadas.

2.5.6 Validez descritiva, Interpretativa e teórica

A validade, na pesquisa qualitativa, particularmente em estudos originados da etnografia, tem características próprias. Para Triviños (2001), a abordagem etnográfica se caracteriza pela elaboração de um conjunto de ideias que possam ser reconhecidas como válidas pela comunidade científica identificada com essa modalidade de investigação. Existem procedimentos básicos que, segundo Goetz e LeCompte (1984), podem assegurar a validade interpretativa de uma investigação do tipo etnográfico adequada às características dessa modalidade de pesquisa. Entre vários aspectos apresentados estão a representatividade tipológica, o tempo de permanência no campo, o exercício da auto-vigilância, o cuidado nos registros em campo e, ainda, os processos de devolução e interlocução das informações obtidas e interpretadas em campo com os próprios colaboradores. Sendo assim, para conseguir credibilidade e garantir a fidelidade das informações obtidas e apresentadas nessa tese, segui as orientações de Molina Neto (2010), que observa três níveis de validade: “a descritiva, interpretativa e teórica” (p. 139).

O primeiro nível de validade ocorreu no momento em que entreguei aos colaboradores do estudo as entrevistas transcritas, pois estes tiveram a oportunidade de ler e de fazer as alterações que julgaram necessárias. O segundo nível quando entreguei as primeiras análises da pesquisa a uma colega do Grupo de Estudos F3P-EFICE para apreciação. No terceiro nível, tentei confrontar as informações obtidas no trabalho de campo e minhas análises com as referências bibliográficas utilizadas.

2.5.7 Processo de Análise das Informações

A análise das informações é um conjunto de procedimentos que o pesquisador realiza com a finalidade de desvendar significados essenciais vinculados ao problema de pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise de

informações pressupõe diversas atividades, como organizar e separar as informações, sintetizá-las e descobrir o que é relevante e o que se vai dizer aos outros.

Sendo assim, destaco que a análise das informações desta tese esteve presente ao longo da pesquisa e a sua sistematização iniciou, de fato, após o término do trabalho de campo. Para Goetz y Le Compte (1984), Bogdan e Biklen (1994), Gómez, Flores e Jiménez (1996) e Lüdke e André (1986), a análise das informações deve ocorrer durante todo o estudo, ou seja, em todos os momentos da pesquisa.

Considero necessário ressaltar que a análise das informações ocorreu simultaneamente ao processo de obtenção destas, pois, segundo autores como Bogdan e Biklen (1994) e Gómez, Flores e Jiménez (1996), a análise deve ocorrer durante todo o processo de pesquisa. Apesar de as análises se apresentarem, nessa tese, como atividades separadas, realizei-as em seu conjunto.

Para Gómez, Flores e Jiménez (1996), as informações são exclusivamente materiais brutos a partir dos quais o investigador deve realizar procedimentos adequados que lhe possibilitem organizar o conjunto de informações em um todo coerente e significativo. A análise das informações é vista como um conjunto de procedimentos que o investigador realiza com a finalidade de descobrir significados essenciais vinculados ao problema de investigação. Dessa forma, a cada entrevista e a cada observação realizada, eu indagava o que era importante ser dito e ser revisto e que ainda não fora. Nesse movimento, percebi que seria necessário refazer e acrescentar algumas questões ao roteiro da entrevista semiestruturada a fim de obter elementos para esclarecer o problema de pesquisa.

Para analisar as informações desta tese, utilizei a versão 7.5.9 do software ATLAS TI, que contribuiu para o processo de sistematização do conjunto de informações obtidas. Destaco que esse software não executa propriamente a análise qualitativa, sendo essa uma tarefa da pesquisadora. Esse instrumento tecnológico facilitou o arquivamento das informações obtidas – entrevistas, diários de campo, documentos e questionários –, além da identificação e da organização das unidades de significados vinculadas ao problema de pesquisa proposto na tese.

Com as informações inseridas no software, iniciei o processo de identificação das unidades de significado, ou seja, realizei a leitura minuciosa das informações – entrevistas, diários de campo, documentos e questionários – destacando fragmentos dos textos que considerei relevantes para compreender o problema proposto pela pesquisa. Desse modo, as ideias dos enunciados que apresentavam relevância à pesquisa, tanto de conjunto, como de singularidade, foram destacadas nestas informações.

Com as entrevistas inseridas no programa, iniciei o processo de identificação das unidades de significado, isto é, frases que poderiam dar sustentação aos objetivos da pesquisa. Essas unidades de significado foram sendo agrupadas em códigos ou subcategorias. Não haviam categorias previamente elaboradas, estas foram se constituindo com as leituras e com a identificação das unidades de significados. A cada nova leitura as unidades de significado recebiam novos códigos ou eram redistribuídas a outros já existentes, pois o objetivo tratava de aproximar o significado das unidades aos propósitos da pesquisa.

Durante o processo de leituras e de codificação das oito entrevistas realizadas, dos vinte e cinco questionários respondidos, dos dois Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e das 375 laudas digitalizadas do diário de campo.

Essas citações destacadas nos próprios materiais construídos com a pesquisa, vinculadas aos códigos, possibilitaram criação de uma rede de relações entre as unidades de significados por proximidade temática, formando blocos temáticos ou subcategorias de análise.

A partir dessas subcategorias, construí algumas categorias de análise, definidas por Gomes (2001) como

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

Esse procedimento possibilitou eleger três categorias de análise que, pelo seu conteúdo, foram assim denominadas: “O trabalho docente do professorado de

Educação Física nos diferentes tempos de experiência docente”, “A experiência e o trabalho docente na perspectiva da práxis” e “A Educação Física no contexto da política pública de educação municipal: analisando a experiência dos docentes”.

E, finalmente, a sistematização das informações e as reflexões em todas as etapas desse processo, articulando o trabalho empírico com algumas inferências teórico e conceituais, possibilitaram que se construísse um aprendizado com os docentes de Educação Física e com a realidade concreta nas escolas pesquisadas.

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Apresento, nesta seção, as discussões das três categorias que emergiram das unidades de significado, das reflexões teórica, das experiências e observações no cotidiano pedagógico das escolas, ou seja, a síntese das informações obtidas com a colaboração dos docentes de Educação Física e como as interpretei para responder a pergunta de pesquisa.

3.1 O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DIFERENTES TEMPOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Nesta categoria, analiso o trabalho docente do professorado de Educação Física nos diferentes tempos de experiência docente. Essa análise tem o objetivo de compreender como as experiências vivenciadas nos diferentes tempos da docência interferem no trabalho docente no contexto escolar. A expressão “tempos de experiência docente” possibilita pensar que as características de cada momento ou espaço de tempo em que as experiências vivenciadas pelos docentes no percurso do seu trabalho, no contexto escolar, podem se apresentar como um processo contínuo, mas com certa flexibilidade.

Cabe lembrar, inicialmente, que um dos critérios para a escolha dos colaboradores da pesquisa foi que no mínimo um docente representasse cada uma das “fases de vida profissional” (DAY e GU, 2012), visto que integrar docentes com diferentes experiências contribuiria na compreensão do trabalho docente a partir das características singulares experienciadas pelo professorado em seu percurso no exercício da docência no contexto de ação.

É necessário considerar que experiências passadas constituem, de acordo com a perspectiva filosófica de Dewey (2010a), um “meio capaz de nos possibilitar compreender o presente” (p. 80). Além disso, para esse autor, “o campo da experiência é muito amplo e varia em seus conteúdos conforme a variação do tempo e do espaço” (p. 81). Deste modo, acredito que é possível encontrar algumas características nas diferentes experiências durante o percurso docente que podem contribuir para compreender aspectos que influenciam o trabalho docente no âmbito escolar.

Vale destacar, ainda, que a expressão profissional pode ter a vantagem do reconhecimento social, porém, pode equiparar o docente às demais categorias, colocando-os em situação de igualdade. Essa igualdade pode colocar o docente nas mesmas regras do mercado, possibilitando pensar a educação e o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva mercantilista. Contreras (2002) contribui em parte com essa ideia quando afirma que, apesar da ambiguidade que a expressão “profissional acarreta, bem como pelos interesses no uso desse termo” (p. 53)⁶⁵. Optei por analisar a relação estabelecida entre o trabalho docente e as experiências nos diferentes tempos de experiência docente, tendo como referência a ideia de “fase da vida profissional” (DAY e GU, 2012), pois essa escolha viabiliza “retratar um panorama profissional que distingue a docência de outras profissões” (p. 58). A escolha por essa referência também permite pensar em “imprevisibilidade” e na influência do contexto social, político e escolar em que o professorado realiza o seu trabalho docente (p. 61) em contraponto ao conceito de “ciclos de vida profissional dos professores”, utilizado por Huberman (1995) para aprofundar o sentido da docência enquanto “carreira” profissional. Huberman (1995) entende carreira como

[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (p. 38).

Para Day e Gu (2012), “carreira é um conceito demasiadamente individualista”. Os autores consideram que o “ensino é mais que um mero trabalho ou uma carreira” (p. 58).

Considero necessário apresentar, brevemente, ideias de alguns teóricos a respeito da profissão, da profissionalização e do profissionalismo docente por

⁶⁵ Em relação ao termo “profissional”, Contreras (2002) argumenta que é possível “observar ao analisar o modo conflitivo e contraditório com que o termo é usado quando os professores tratam de fugir da proletarização. Passa a ser ambíguo porque sua fuga é tanto uma resistência à perda de qualidade em sua atividade de docência, como uma resistência a perder – ou a não obter – um prestígio, um *status* ou uma remuneração que se identifique com a de outros profissionais” (p. 53) [grifo do autor].

entender que esta compreensão pode ajudar a análise a partir da ideia de tempos de experiência docente.

Acredito ser importante iniciar apresentando a ideia de Popkewitz (1995) de que profissão é “uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam” (p. 38).

Enquanto alguns autores como Apple (2006) e Popkewitz (1990) criticam a visão de profissionalismo docente, Enguita (1989) considera o exercício da docência como uma “semiprofissão”. Apple (2006) lembra que o uso incorreto do conceito de profissionalismo pode possibilitar um processo de tecnicismo do ensino, e que o aumento gradativo do empobrecimento dos docentes, em alguns sistemas educativos, pode ser equivocadamente identificado como um símbolo do crescimento do profissionalismo. Na mesma linha de pensamento, Popkewitz (1990) faz uma advertência em relação aos perigos do profissionalismo como tentativa de imposição de um conhecimento de forma exclusiva e despolitizada, tecnocratizando a atuação social. Popkewitz (1990) relembra, ainda, que alguma burocracia e perda de autonomia por parte dos docentes e a restrição da sua participação social na educação devem-se, precisamente, a processos de profissionalização usados para introduzir sistemas de racionalização.

A ideia de profissionalismo é destacada no Parecer nº 9/2001 (BRASIL, 2001a), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, quando expressa que

atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (p. 29).

Para Contreras (2002), a autonomia e a responsabilidade são características inerentes a valores da profissão docente. O referido autor destaca ser fundamental considerar não só as condições pessoais do docente, como também as condições

sociais, culturais, econômicas, estruturais e políticas em que a escola está inserida, pois influenciam a construção da autonomia docente.

Portanto, Apple (2006) e Popkewitz (1990) são fortemente críticos a uma definição de profissionalismo docente enquanto Contreras (2002) propõe, como alternativa, o termo profissionalização, procurando usar o lado positivo do conceito profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente.

Enguita (1989) contribui relacionando o trabalho docente com a ideia de semiprofissão ao destacar que

as chamadas semiprofissões representam o estágio primeiro da subordinação do trabalho ao capital. Elas estão compostas por membros dos corpos que constituem as profissões liberais, não as exercendo, entretanto, como tais, mas como assalariados, e por outros grupos que não conseguiram nunca, coletivamente, o estatuto de profissão liberal, embora hajam passado por processos de formação equivalentes. Seu lugar natural parece ser os serviços ao público que exigem um alto grau de qualificação, uma titulação e um ethos similares aos das profissões liberais, e geralmente também organizações profissionais próprias - associações - que exercem as mesmas funções protetoras e restritivas que as daquelas. Exemplos desses grupos são os professores, os médicos assalariados da saúde pública ou de hospitais privados, os assistentes sociais, os grupos profissionais da administração, etc. O produto de seu trabalho não lhes pertence e escapou a seu controle, mas mantém um elevado grau de autonomia em tudo o que concerne a seu processo de trabalho (p. 18).

Em síntese, mesmo que Enguita (1989) considere o trabalho docente uma semiprofissão, ele possui características que o diferenciam das demais profissões, pois exige uma formação específica e conhecimentos específicos. Entendo que profissionalização é a procura de status social, ou seja, ela organiza um conjunto de ações para obter o reconhecimento político, social e econômico. Assim, é possível entender a profissionalização como um processo de construção histórica. Portanto, é relevante a discussão deste tema entre pesquisadores da área de Educação Física, pois, apesar dos diversos sentidos atribuídos ao termo profissionalismo, é possível entender como se organizam os conhecimentos específicos em torno dos quais deverá constituir o trabalho docente.

Sendo assim, essa análise tem como referência as concepções de Day e Gu (2012), que centram seus estudos na abordagem da vida dos docentes a partir da ideia de que as diversas experiências podem estar relacionadas com as diferentes

“fases da vida profissional” do professorado. Para os referidos autores, o percurso na docência é um “processo dialético” que sofre a influência do contexto social e educacional em que os docentes realizam o trabalho (p. 61).

Day e Gu (2012) estabeleceram seis fases da vida profissional; são elas: 1ª fase – Compromisso, apoio e desafio (0-3 anos de docência); 2ª fase – Identidade e eficácia na aula (4-7 anos de docência); 3ª fase – Controle de mudanças de papel e de identidade, tensões e transições (8-15 anos de docência); 4ª fase – Tensões – vida – trabalho: desafios à motivação e compromisso (16-23 anos de docência); 5ª fase – Desafios para manter a motivação (24-30 anos de docência) e 6ª fase – Motivação estagnada/reduzida, capacidade de lidar com a mudança, esperando a aposentadoria (mais de 31 anos de docência). Segundo Day e Gu (2012), a passagem por cada uma das fases da vida profissional dos docentes, não é obrigatória, visto que os docentes sofrem influências diversas, entre as quais destaco os contextos educacional, cultural, social e político.

Considero pertinente mencionar, ainda, que as experiências vividas e percebidas no contexto de ação tem um papel fundamental no processo de constituição do docente. Nessa mesma perspectiva, Goodson (1995) destaca que “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu” (p. 71). Assim sendo, esse autor concebe a nossa prática “na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural” (p. 72). Portanto, nesta pesquisa, a escuta da voz dos docentes se constituiu em um espaço para que tanto o trabalho docente quanto as experiências pessoais e sociais do professorado de Educação Física, colaboradores da pesquisa, pudessem ser analisados.

As informações relativas ao tempo percorrido no trabalho docente, obtidas com os colaboradores, estão descritas e interpretadas, nesta seção, tendo como referência as contribuições de Day e Gu (2012), cujos estudos estão voltados para as diferentes fases da vida profissional dos professores. Segundo os autores,

para entender as variações na progressão da vida profissional dos professores, é preciso levar em conta os marcos políticos, organizacionais e a aula, bem como a inter-relação deles com os acontecimentos da sua vida pessoal e da sua forma de controlá-los (ou não) no decorrer do tempo. Portanto, o estudo das fases da vida profissional dos professores permite uma visão mais rica da natureza

complexa e dinâmica dos fatores que influenciam a aprendizagem, a mudança e o desenvolvimento dos professores e, em consequência, no seu bem-estar, compromisso e capacidade de ensinar com pleno rendimento ao longo de suas vidas profissionais, ao invés das descrições centradas em apenas um dos aspectos que afetam na vida dos professores (DAY e GU, 2012, p. 59) [grifos dos autores].

Nos quadros 01, 02, 03, 04, 05 e 06, apresento brevemente algumas experiências relacionadas ao percurso de vida de cada um dos docentes colaboradores que podem contribuir para conhecer parcialmente os sujeitos da pesquisa. Assim, apresento alguns aspectos que considero significativos relacionados ao processo formativo dos docentes anterior à Graduação, a escolha pela docência em Educação Física, o início da docência, as experiências coletivas e individuais, no passado e no presente. Esses quadros se fundamentam nas características das fases da vida profissional elaborada por Day e Gu (2012). Destaco que, segundo os autores, essas fases de vida se apresentam como uma tendência, não sendo necessário seguir uma linearidade e nem ser experiências vivenciadas por todos os professores no decorrer do caminho percorrido na docência.

Com o objetivo de conhecer os movimentos constitutivos da docência e suas experiências apresento, brevemente, o percurso de cada um dos docentes colaboradores da pesquisa.

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**3 ANOS DE DOCÊNCIA****DOCENTE FABIANA**

A docente tem três anos de experiência na docência, tendo ingressado na RME/POA em 2014. Inicialmente, a escolha pela docência teve interferência da família. No início do trabalho de campo a docente trabalhava 20 horas semanais, com turmas de estudantes do 1º ciclo, na escola pesquisada. Ela trabalha mais 20 horas semanais em outra escola da mesma rede de ensino, com turmas do 3º ciclo. A docente sentiu falta de acolhimento quando ingressou na escola. Na escola; ela acredita que o fato de recém ter entrado na escola interfere no respeito aos seus direitos, pois recebe tratamento diferente ao dispensado aos docentes mais antigos. As experiências vivenciadas no Ensino Básico, no Curso Normal e na Graduação têm contribuído para a organização do seu trabalho docente. A segurança e a estabilidade tiveram influência na escolha de trabalhar na escola e pela Graduação em Educação Física. Ao ingressar na RME/POA, ela demonstrava preferência de realizar o trabalho docente com estudantes do 1º ciclo. No final do ano, fez uma permuta com uma colega da Educação Física de outra escola, tendo em vista que poderia escolher democraticamente as turmas para realizar o trabalho docente, além de renunciar dez horas semanais do seu regime de trabalho. No decorrer do ano de 2015, a docente se transferiu, novamente, para outra escola, realizando o trabalho docente com as turmas do 2º ciclo. No ano de 2016 abandonou o regime de 20 horas semanais em Educação Física e assumiu uma nova nomeação para trabalhar 20 horas semanais como docente referência em uma turma de 1º ciclo em outra escola. O ambiente de trabalho tem provocado um sentimento de insatisfação e isolamento. Ela não se sente envolvida e pertencente ao grupo e à escola. O seu trabalho docente com os estudantes do 1º ciclo se constitui de jogos e brincadeiras que experienciou no Curso Normal.

Quadros 05 – Tempo de experiência docente

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE
7 ANOS DE DOCÊNCIA
DOCENTE LIANA
<p>A docente tem sete anos de experiência na docência, tendo ingressado na RME/POA em 2013, sendo sua experiência anterior de trabalho construída em uma escola da Rede Pública Estadual. Ela trabalha 20 horas semanais com turmas de estudantes do 1º ciclo, na escola pesquisada, e 10 horas semanais em outra escola da mesma rede de ensino. A sua infância foi marcada por práticas corporais e brincadeiras com vizinhos na rua e jogos como caçador e voleibol nas praças. A escolha da Educação Física como possibilidade de campo de trabalho se manifestou no final do Ensino Médio, quando estava para realizar o vestibular, sendo influenciada pelos amigos. Realizava com prazer as práticas corporais na Educação Física do Ensino Básico. O seu objetivo, desde o início da Graduação, sempre foi trabalhar com a Educação Física na escola. Teve experiências de trabalho em academia, atuando como professora de musculação e hidroginástica. Os conflitos entre os estudantes durante os espaços/tempos das aulas de Educação Física tem impossibilitado a realização do trabalho da docente. O trabalho docente se constitui de práticas corporais orientadas de curta duração, e no restante do tempo de aula os estudantes escolhem livremente os jogos e brincadeiras que desejam praticar.</p>

Quadros 06 – Tempo de experiência docente

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE
12 ANOS DE DOCÊNCIA
DOCENTE ELLEN
<p>A docente tem 12 anos de experiência na docência, tendo ingressado na RME/POA em 2011, em regime de 40 horas semanais, sendo que 20 horas são dedicadas ao trabalho como professora do 2º ciclo e 20 horas como Coordenadora Pedagógica na EJA. Ela exerce, ainda, 20 horas semanais em uma escola da Rede Pública Estadual. Desde o início da escolarização no Ensino Básico professora se identificou com a Educação Física, desejando ser docente nessa área. Durante esse período praticava ginástica olímpica e participava das equipes de handebol e futsal da escola. Na idade escolar participava das equipes representativas da escola e já na fase adulta a participação estava relacionada ao futebol. A docente relata que tem boas recordações das experiências escolares e da graduação, considerando uma das melhores fases da sua vida. Teve experiências de trabalho como docente referência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também coordenou o Programa Mais Educação/Cidade Escola durante três anos na escola pesquisada.</p>

Quadros 07 – Tempo de experiência docente

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

17 ANOS DE DOCÊNCIA

DOCENTE LUANA

A docente tem 17 anos de experiência na docência, tendo iniciado na RME/POA em 2006. Ela tem experiência anterior de trabalho construída em uma escola da Rede Pública. Trabalha 20 horas semanais, com turmas de estudantes do 1º ciclo, na escola pesquisa e 20 horas semanais em outra escola da mesma Rede de Ensino. No decorrer da sua escolarização no Ensino Básico experienciou todos os esportes coletivos na escola. Desde o início da escolarização no Ensino Básico se identificou com a Educação Física, desejando ser docente nessa área. Teve experiência em todos os esportes coletivos, apenas dentro da escola fora da escola. Ela frequentou academia, desde a adolescência. A docente gostava muito de esportes e tinha facilidade. A família influenciou, visto que o pai era atleta de futebol nas categorias de base do Grêmio. A sua infância foi marcada por práticas corporais e brincadeiras com vizinhos na rua e jogos como caçador e voleibol nas praças. A docente destaca que sua infância, adolescência foi rica em brincadeira e a presença do esporte, praticando futebol com irmão e primos, inclusive de botão. Ela tem experiência como docente de natação e hidroginástica. A estabilidade no emprego teve forte influência na escolha pela escola como campo de trabalho na Educa o Física. As suas inquieta es e questionamentos como docente, levando-a a continuar investindo na sua forma o, tendo iniciado o curso de Mestrado no ano de 2015.

19 ANOS DE DOCÊNCIA

DOCENTE GABRIEL

O docente tem 19 anos de experiência na docência, tendo iniciado na RME/POA em 2015. Sua experiência de trabalho foi construída em uma escola da Rede Estadual durante 19 anos, estando a 6 meses na RME/POA . Trabalha 20 horas semanais, com turmas de estudantes do 3º ciclo, na escola pesquisa e 20 horas semanais em uma escola da Rede Pública Estadual. O docente teve proximidade com o esporte, jogando na equipe de futebol da escola, como goleiro. A escolha pela gradua o em Educa o Física tinha como principal objetivo ser técnico de futebol. A experiência de trabalho docente teve início como estagiário, bolsista nas equipes esportivas de voleibol e futebol de campo, trabalhando de auxiliar técnico do infantil e infante e preparador físico da equipe adulta, na própria institui o que cursou a gradua o. Na época também era atleta de voleibol dessa institui o. Após concluir a gradua o trabalhou em uma escola especial, tendo experiência com estudantes com necessidades especiais, atuando com psicomotricidade relacional. Fez p s-gradua o em nível de especializa o nessa área. É autor do livro cujo tema é sobre psicomotricidade relacional.

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

26 ANOS DE DOCÊNCIA

DOCENTE SAMYRA

A docente tem 26 anos de experiência na docência, tendo ingressado na RME/POA em 2006. Sua experiência anterior de trabalho foi construída em escolas públicas de outras Redes Ensino. Trabalha 30 horas semanais, com turmas de 1º ciclo, estando a três anos na escola pesquisada. A escolha da Educação Física como possibilidade de campo de trabalho foi influenciada pela sua relação com o esporte. A experiência de trabalho docente em Educação Física teve início como monitora de natação e esgrima na própria instituição que cursou a graduação. Na época era atleta de esgrima. Após a formatura assumiu o trabalho docente em uma escola privada. No decorrer da sua experiência como docente de Educação Física trabalhou no Colégio Militar, realizando práticas corporais lúdicas na área de natação e basquetebol. Também teve experiência na organização de jogos escolares quando trabalhou na superintendência de Esporte e Lazer na Secretaria de um estado no norte do Brasil. Na mesma época desenvolveu um trabalho como supervisora pedagógica da Educação Física em duas escolas privadas. Até sua vinda para o RS trabalhou com Educação Física escolar e natação. Na RME/POA a docente teve experiência na assessoria da Educação Física na SMED/POA. Também tem experiências com turmas de diferentes ciclos (1º, 2º e 3º ciclo). A docente acredita que é necessário mostrar e debater com o coletivo docente da escola que a Educação Física tem conhecimentos importantes e necessários para o desenvolvimento dos estudantes. Para a docente esse debate no coletivo docente da escola, mostrando o que é possível realizar no trabalho com os estudantes possibilita o reconhecimento e status necessário a nossa área de conhecimento.

26 ANOS DE DOCÊNCIA

DOCENTE CLEBER

O docente tem 26 anos de experiência na docência, tendo ingressado na RME/POA em 2002. Sua experiência anterior de trabalho foi construída em escolas públicas de outras Redes Ensino. Ele trabalha 20 horas semanais com turmas o 1º e 2º ciclo na escola pesquisada. Trabalha também com a formação de professores em uma instituição privada de Ensino Superior. Trabalhou na Educação Infantil, Escola Especial, com estudantes com deficiência intelectual, e em uma escola que atendia adolescentes e jovens em situação de risco social. As práticas corporais durante a escolarização no Ensino Básico foram principalmente as trabalhadas nas aulas de Educação Física. Durante esse período praticava karatê, atividades que procura manter até hoje. Durante a graduação começou a participar do Diretório Acadêmico e de eventos de estudantes de Educação Física. As discussões na época a respeito da importância da educação para mudar a sociedade foram significativas para o docente, visto que essas questões relacionadas à escola influenciaram sua escolha de trabalhar com a Educação Física no âmbito escolar. Desde o início do seu trabalho na escola pública participou do sindicato dos professores, considerando essa experiência no movimento sindical e político significativa. As discussões e debates nos grupos de estudos que participa têm contribuído com seu processo formativo, impulsionando-o a realizar o mestrado e, recentemente, ingressar no doutorado em Educação. O docente valoriza o diálogo com seus pares. Esse docente entende que as experiências vivenciadas no cotidiano pedagógico da escola precisam ser compartilhadas com os demais colegas.

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

40 ANOS DE DOCÊNCIA

DOCENTE MARIAH

A docente tem 40 anos de experiência na docência, sendo 23 anos na RME/POA. Ela trabalha 40 horas semanais na biblioteca da escola, porém, durante o trabalho de campo, a docente assumiu algumas aulas de Educação Física, substituindo uma colega em Biometria. A natação era um esporte que praticava desde criança. Nadava todos os dias e foi convidada para ser monitora com o professor do clube, pois, já tinha passado da idade para ser atleta de natação. Já era docente de natação quando iniciou a graduação em Educação Física. Durante o dia trabalhava com natação e a noite frequentava as aulas na graduação. Na fase inicial da docência, depois de formada em Educação Física, trabalhou em uma escola pública estadual com estudantes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A docente considera que foi um momento maravilhoso e de muitas aprendizagens, pois não tinha nenhum conhecimento para trabalhar com os pequenos e foi fazer vários cursos de preparação para educação infantil e anos iniciais, passando da natação para o trabalho com Educação Física nos anos iniciais. Durante 10 anos trabalhou 60 horas semanais, 20 horas na RME/POA e 40 horas na Rede Pública Estadual. Naquela época não tinha compensação, durante os primeiros anos de município trabalhou na Secretaria Municipal de Esportes, nas praças com toda infraestrutura. Iniciou o trabalho no município de Porto Alegre em 1993, na época da elaboração do Projeto Constituinte Escolar e das mudanças curriculares. No município iniciou em uma escola perto do Centro Vida. Em seguida foi convidada pela equipe diretiva da EMEF Gama, aceitando o convite. Na época trabalhava com as turmas finais do Ensino Fundamental, ou seja, 3º ciclo. Quando se aposentou na Rede Pública Estadual, já tinha seis anos de trabalho no município de Porto Alegre, assumindo um regime de 20 horas semanais. Foi quando começou a trabalhar apenas 40 horas semanais, em duas escolas da RME/POA antes de assumir o trabalho docente de Educação Física na EJA da EMEF Gama. A docente participou do Sindicato dos professores do estado do Rio Grande do Sul (CPERGS) e Associação dos Professores de Educação Física (APEF), frequentando os congressos, tanto do CPEGS/SINDICATO, quanto da APEF. Mesmo após assumir na RME/POA continuou participando; porém, com o passar do tempo, deixou de se envolver com algumas questões sindicais, se afastando nos últimos cinco anos. As situações de indisciplina, resistência, desrespeito e comportamento que considera inadequado de alguns estudantes nas aulas de Educação Física são alguns aspectos que tem influenciado a docente a comentar que descobriu não ter mais vocação para trabalhar com os estudantes em aula de Educação Física.

Quadros 10 – Tempo de experiência docente

As experiências corporais, durante a escolarização de alguns docentes com o esporte, durante no Ensino Básico e em outros espaços além da escola, de certo modo, influenciaram na escolha da Educação Física como campo de trabalho. Para Santos, Bracht e Almeida (2009), as experiências antes do ingresso dos docentes na Graduação influenciam no momento das suas escolhas em seguir o trabalho na

docência em Educação Física, uma vez que estão relacionadas às suas histórias de vida.

3.1.1 A escolha pelo trabalho docente em Educação Física

Nesta subseção, analiso alguns aspectos que influenciaram os colaboradores da Pesquisa na escolha da Educação Física como campo de trabalho. É possível visualizar, nos quadros acima, que as experiências corporais, durante a escolarização dos docentes no Ensino Básico, de certo modo, influenciaram a escolha da Educação Física.

A escolha pela Educação Física está fortemente identificada com as práticas esportivas, e estas provêm de suas experiências anteriores à Formação Inicial. Para Figueiredo (2004b), a escolha pela graduação em Educação Física decorre da “identificação com o esporte de alto nível ou pela própria experiência escolar voltada ao esporte, ou seja, pela experiência social que o aluno mantinha com essa área do saber” (p. 96). É possível pensar, assim, que as experiências significativas com o esporte ocorrem com a maioria dos sujeitos pesquisados.

Desse modo, destaco que as experiências vivenciadas e percebidas no esporte de rendimento pelo docente Gabriel foram marcantes, determinando sua escolha pela Educação Física no âmbito escolar. É o que revela o depoimento a seguir:

Fiquei da oitava série até final do Ensino Médio ali no LaSalle, também eu participei das equipes do LaSalle, treinamento de vôlei e ali foi onde eu comecei a pensar, assim, ser professor de Educação Física [...]. Eu entrei para Educação Física, bem sincero, não foi para dar aula em escola [...]. Eu entrei porque eu queria ser técnico de futebol, eu estudei muito para futebol, eu entendo muito de futebol, de tática, de estratégia, tenho uma memória fantástica para esse tipo de coisa, só que quando eu comecei a trabalhar, de estagiário na UNISINOS [...]. Eu ganhava bolsa para trabalhar ali, eu era auxiliar técnico, preparador físico, era técnico do infantil, do infante e preparador físico do adulto [...]. Eu treinei a equipe de futebol de campo da UNISINOS, com isso eu treinei a equipe de basquete da UNISINOS, feminino e futsal feminino, eu tive essas experiências e ali eu peguei desgosto pelo esporte rendimento, eu vi que eu era um cara muito honesto, muito certinho pra trabalhar nesse meio, onde a mentira, onde a falsificação de documento, onde que tu tem que fazer uma coisa por interesse de empresário, por interesse de outra pessoa que não seja pelo bem do grupo [...]. Então, esse tipo de coisa ali com dezoito, com dezenove

anos, vinte anos já, eu já vi que não era minha praia (Prof. Gabriel, entrevista realizada em 25/09/2015).

É possível perceber, no relato ora transcrito, que a experiência vivenciada no contexto do esporte competitivo provocou a reflexão, criando condições à tomada de consciência, pressupondo, assim, o diálogo entre a razão e a realidade, ou seja, segundo Thompson (1981), a experiência produzida na “vida material” tem uma relação dinâmica entre o “ser social” e a “consciência social”. Para explicar essa relação dinâmica, Thompson (1981) recorre à relação entre o sujeito e sua cultura e aos valores culturais em que está inserido. O autor afirma que os sujeitos também

experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência efetiva e moral (p. 189).

Portanto, é possível entender que é pela experiência que os sujeitos definem e redefinem suas práticas e pensamentos. O relato da docente Luana pode ser percebido em uma perspectiva semelhante ao de Gabriel, pois sua escolha pela Educação Física no âmbito escolar se deu, inicialmente, pelos benefícios relacionados ao trabalho, tais como segurança e estabilidade laboral. Isto se torna mais claro quando a docente expressa o que segue:

eu [...] não curtia escola. Eu entrei pela questão de estabilidade mesmo, esse foi o motivo, mas aí, ao longo do tempo, [...] a vivência com os alunos, eu fui me sentindo muito bem com as turmas dos menores, porque, eu gosto muito de pensar numa aula [...]. Isso que eu pensei, quando eu fiz a pós-graduação, eu fiz pensando de entrar no concurso, por estabilidade [...] (Prof^a Luana, entrevista realizada em 27/10/2015).

A escola como possibilidade de campo de trabalho para a docente Luana foi uma escolha estabelecida pelas condições que o trabalho estável poderia oferecer; porém, as vivências experienciadas no contexto escolar possibilitaram reflexões sobre o trabalho docente que realiza com os estudantes. A tomada de consciência decorrente das experiências da docente provocou mudanças, tanto na dimensão afetiva, quanto na concepção do que seja ser docente no contexto escolar, resultando em novas aprendizagens que auxiliam na organização do trabalho docente nas aulas de Educação Física. Nessa perspectiva, Freire (2005) contribuiu

quando afirma que, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (p. 58).

É necessário destacar que essa estabilidade laboral, nem sempre significa segurança e permanência em uma mesma escola. Na sequência, apresento algumas considerações sobre a estabilidade na escola.

3.1.2 Experiências iniciais no âmbito escolar

O início da docência para Fabiana se caracterizou pelo isolamento, pela insegurança, pela incerteza, pela instabilidade e desafios diversos. Observem que a docente,

ingressou na EMEF Gama em abril de 2014, no final desse mesmo ano solicitou transferência de escola. No início de 2015 conseguiu transferência, a partir da permuta com uma colega de Educação Física, além de renunciar dez horas semanais do seu regime de trabalho. No decorrer desse ano a docente assumiu novamente um regime de dez horas semanais em uma terceira escola. Quando for nomeada para os anos iniciais voltará assumir a nomeação de 20 horas semanais e abandonará o regime de trabalho (Diário de Campo nº 71, 17/09/2015).

Acredito que a possibilidade de ser transferida para outra escola pode comprometer o trabalho docente e inviabilizar a melhoria da qualidade educacional, pois a falta de estabilidade na escola impossibilita a continuidade do processo ensino e aprendizagem dos estudantes. Além disso, a contínua transferência de escola exige da docente um processo de adaptação ao novo ambiente escolar.

O relato transcrito a seguir evidencia que a docente espera, também, ter estabilidade em uma única escola.

Eu espero ajeitar minha vida, assim, ter uma estabilidade de escolas, não ficar pipocando, um ano aqui, um ano ali, uma folga aqui, quebrada, estacionar não, mas estabilizar, tendo a folga certinha, sabendo que no outro ano, eu vou pegar isso, aquilo, assim, sabe. Mas eu acho que vai chegar a hora, entrei no meio, assim, de tudo, entrei no ano passado no meio do ano, esse ano do meio para o final, então, eu espero que consiga ajeitar isso, sei que não se pode ter tudo. Mas pelo menos assim (Profª Fabiana, entrevista realizada em 21/09/2015).

A partir dos depoimentos transcritos, é possível perceber que a docente atribui relevância à estabilidade na escola, revelando sua expectativa em superar os

desafios do trabalho docente no cotidiano pedagógico do contexto escolar. Do mesmo modo, é possível pensar que a docente pretende estabelecer um vínculo com a escola e, assim, criar um sentimento de pertencimento a um coletivo, tornando-se mais integrada ao seu ambiente de trabalho. Ademais, a estabilidade, tanto administrativa quanto pedagógica, possibilita conhecer a rotina do cotidiano pedagógico no contexto escolar, permitindo uma maior segurança para a continuidade do trabalho docente, o que pode contribuir para gerar um clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

Destaco que a opção da docente Fabiana em pedir transferência de escola decorre da tentativa de superar algumas situações desconfortáveis experienciadas no início da docência. Assim, Fabiana expressa o que segue:

Eu não achava o ambiente, assim, legal para trabalhar, de igualdade, era uma coisa assim, que as pessoas não faziam questão de ser simpática, de ser cortês com as outras, de fazer com que o outro que chegou se sentisse acolhido, bem quisto. Era uma coisa assim, e que também te puxava, te fazia te nivelar para baixo e não para cima [...]. Era uma coisa, só a patota que fazia bem feito [...]. Não era uma coisa assim, que te desse vontade de ficar na sala dos professores, por exemplo, conversando, porque, eu fiquei lá oito meses e até dezembro, por aí, no final, eu não tinha me achado no grupo. Assim, essas coisas assim, eram grupos já formados e fechados, ninguém era antipático, mas, ninguém te acolhia. [...] A direção é muito simpática, mas, cotidiano, não tem aquela pessoa que aproxima e que conversa contigo, aí qualquer coisa que tu precisar é mais, assim, cada um por si, tu vai pegando o jeito, a rotina da escola e tu vai indo (Prof^a Fabiana, entrevista realizada em 21/09/2015).

A falta de apoio, de interação e a indiferença por parte dos colegas com mais experiência podem contribuir para o sentimento de solidão nesse momento inicial da docência. O professorado no início da docência sente necessidade de serem acolhidos no ambiente de trabalho, por isso, a meu ver, a escola poderia pensar em uma política de acolhimento do professorado iniciante. Essas ações de acolhimento precisam envolver o coletivo da escola, pois o apoio no início da docência é importante para o professorado permanecer na docência, além de possibilitar que os docentes experienciem este momento com mais segurança e tranquilidade para se apropriarem dos conhecimentos construídos no cotidiano pedagógico.

É possível perceber no relato transcrito que a falta de interação com seus pares ou a falta de obtenção de apoio e ajuda de docentes com mais experiência

pode causar desconforto, “desilusão” e “renúncia” (ESTEVE, 1995, p. 95). Como estratégia para evitar os problemas encontrados, alguns docentes, no início da docência, reagem pedindo transferência de escola ou manifestam, conforme Esteve (1995), desejo de abandonar a docência para, de acordo com Day e Gu (2012), se “dedicar a outras ocupações” (p. 85).

O apoio de colegas mais experientes, segundo Day e Gu (2012), é importante para os novos docentes aprenderem a lidar com a imprevisibilidade no cotidiano pedagógico e a desenvolver com habilidade o processo ensino e aprendizagem com os estudantes. Para os autores, a “adequação desse apoio no centro de trabalho são fatores que influenciam” os novos docentes manterem seu “compromisso com a escola e em suas decisões acerca de permanecer na profissão a longo prazo” (p. 82). Os autores explicitam ainda que,

em comparação com seus colegas mais experientes, os desafios que enfrentam os professores iniciantes surgem de duas realidades diferentes, porém relacionadas: um consiste em desenvolver um sentido de eu profissional em suas interações com os colegas, alunos, e pais; e o outro é o de desenvolver um sentimento de pertencimento durante sua socialização na comunidade escolar (p. 82).

Em síntese, é possível pensar que para a docente Fabiana o início da docência está permeado por um desejo significativo de pertencimento a um coletivo docente. A docente Liana demonstra alguns aspectos fundamentais que podem contribuir para compreender esse início da docência. Assim sendo, destaco que a busca pela superação da falta de apoio e do isolamento docente, que predomina no início da docência, pode ser percebida quando a docente expressa que o apoio e a troca de experiência com colegas mais experientes têm possibilitado conhecer o contexto social ao qual pertencem os estudantes da escola. Entendo que conhecer as características individuais dos estudantes e em seu conjunto na turma pode ser um ponto de partida para a organização do trabalho docente da Educação Física. Portanto, a interação com seus pares e a socialização das experiências têm contribuído para melhorar a sua relação com os estudantes e o seu trabalho docente nas aulas de Educação Física. Tal constatação é possível de ser percebida no relato transcrito a seguir:

Eu [...] vou vendo a reação deles [estudantes], eu tento fazer uma coisa, eu vi que não deu bem certo vou fazendo diferente,

conversando com os colegas que já tem mais experiência, porque com os pequenos que faz dois anos que trabalho, nunca não tinha experiências anteriores, então, converso muito com os colegas, eles vão dizendo, às vezes, faz tal coisa que dá certo, tento conversar com as referências que tem uma experiência maior, às vezes, até pra saber a história do aluno, porque, normalmente, aquela atitude que ele tem na sala reflete o que ele está vivendo em casa e, às vezes, a gente não sabe, acha o aluno mal educado, que o aluno é agressivo, aí tu vai ver a história de vida é trágica. Então eu sempre tento me informar com elas, assim, do histórico familiar, o que está acontecendo, porque ele está agindo assim, para a gente tentar compreender, por questão que, às vezes, parece que é só uma indisciplina e muitas vezes não é, a criança ela está pedindo socorro, às vezes (Profª Liana, entrevista realizada em 28/08/2015).

É possível perceber, no relato transcrito acima, que o apoio dos colegas mais experientes foi considerado fundamental para a adaptação no início da docência e se consolida pelo tempo de atuação do docente em uma mesma escola.

Além disso, na perspectiva dessa docente, os conflitos manifestados pelos estudantes nas aulas de Educação Física são decorrentes da situação vivenciada por eles no contexto social mais amplo. Em síntese, a socialização das experiências entre os docentes e a busca para entender os estudantes e melhorar o trabalho docente indica uma das características dessa professora no início da docência.

É necessário mencionar, ainda, que a socialização de experiências com docentes mais experientes, na fase inicial da docência, assume uma importância fundamental na medida em que possibilitou aprendizagem, ampliando seus conhecimentos a respeito do contexto escolar e do cotidiano pedagógico, assim como redimensionou o seu trabalho docente. É possível pensar que as experiências compartilhadas pelos colegas mais experientes ajudaram-na a superar o impacto do início da docência, além de influenciar o enfrentamento das demandas do cotidiano pedagógico que pode se constituir em uma das dificuldades e/ou limitações para a efetivação do trabalho docente. O relato transcrito a seguir demonstra como a docente Ellen experienciou a fase inicial da docência:

Eu aprendi muitas coisas com elas, professoras experientes que eram de outra geração e que eram, assim, hoje em dia a gente se decepciona bastante, às vezes, eu vejo isso, a gente se desmotiva, eu também, as vezes, me desmotivo, não vou te dizer que não, muitas vezes, muitos dias. [...] elas tinham uma outra visão, de escola, de sala de aula, [...] eram aquelas professoras que davam uma boa aula, que os alunos entendiam, aprendiam, valorizavam, sabe. A escola era

assim, tinha muita disciplina, mas não imposta com gritos e com ameaças e coisas, eles tinham respeito por elas mesmo, sabe, e eu aprendi muita coisa delas e hoje em dia eu procuro usar muita coisa, assim, que eu aprendi com elas, eu digo sempre, olha, aqui foi tudo o que eu não aprendi na faculdade, eu aprendi aqui na escola (Estadual), porque é uma escola maravilhosa [...], porque lá eu aprendi a dar aula realmente, na faculdade a gente aprende todas as teorias, todas as técnicas, todos os fundamentos, tudo que a gente deve fazer, mas aquela vivência de aula, de escola, de sala de aula, de dia a dia, de rotina, é uma coisa que eu aprendi logo no início (Prof^a Ellen, entrevista realizada em 19/11/2015).

O relato ora transcrito me remete ao entendimento de Dubet (1994) de que a experiência é construída pelo sujeito a partir de sua relação social com o mundo, considerando que “ela não é expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída” (p. 103), visto que “é reconhecida por outros, eventualmente partilhada” (p. 104). Acrescento a esse entendimento a contribuição de Figueiredo (2004a) ao afirmar que “para conhecermos a experiência de outros atores é preciso ouvir o que é dito por eles” (p. 15), sendo necessário, também, aprender a conviver no coletivo. Desse modo, a escuta constitui espaços para que as experiências dos sujeitos possam ser compartilhadas. Sendo assim, é possível pensar que as experiências dos sujeitos se constituem também no processo de suas relações sociais.

3.1.3 Os diferentes tempos de experiência docente

Na fase caracterizada por Day e Gu (2012) de intermediária, de controle das tensões, encontra-se a docente Ellen, que possui doze anos de experiência na docência. Essa docente evidencia que o tempo de experiência na escola tem contribuído para a realização do trabalho docente sem conflitos e tensões. Assim, Ellen expressa que,

hoje em dia, uma escola assim que, como eu já dei aula para, eu estou há doze anos, para os irmãos mais velhos, tem uns que eu já dei aula para os pais, então hoje em dia não tenho nenhum problema de disciplina, eu falo e está falado e é muito tranquilo assim (Prof^a Ellen, entrevista realizada em 19/11/2015).

Esse relato indica que o respeito às normas da aula e o bom comportamento dos estudantes nos espaços/tempos da Educação Física são decorrentes do seu percurso docente na escola e da relação que estabeleceu com a comunidade escolar.

Embora o tempo de experiência docente sugira que a docente Ellen esteja na fase caracterizada por Day e Gu (2012) como intermediária, ela apresenta algumas nuances como, por exemplo, o compromisso com o trabalho docente realizado com os estudantes, indicando a possível flexibilização na estrutura das fases de vida profissional indicadas na literatura. Nesse sentido, é necessário considerar as circunstâncias pessoais dos docentes e o contexto de ação em que se encontram inseridos. O relato a seguir indica que a quantidade de horas trabalhadas com os estudantes pode interferir nas experiências vivenciadas no trabalho docente.

Eu me sinto realizada como professora de Educação Física, eu gosto muito, assim, claro que a gente tem frustrações, tem períodos de desmotivação, de cansaço extremo, eu trabalho sessenta horas, isso também pesa, e eu gostaria, eu me sentiria muito mais realizada se eu pudesse trabalhar vinte horas, entendeu e no outro turno ter um espaço para planejar, para pensar, para pegar, tipo, eu tenho uma aluna que tem dificuldades motoras, o que eu posso fazer. [...] Eu gostaria ter tido mais embasamento teórico, ter tido tempo de ler sobre isso, de ver o que eu poderia propor para ela como atividade, que acho que muitas vezes deixei a desejar, que eu não consegui, porque, eu tenho uma turma inteira e mais ele, entendeu (Prof^a Ellen, entrevista realizada em 19/11/2015).

Essa docente revela satisfação pelo trabalho realizado na Educação Física, porém, compreende que o volume de horas no exercício da docência tem dificultado o investimento em sua formação, que visaria melhorar o processo de ensino e aprendizagem, demonstrando motivação pelo trabalho docente e compromisso para com os estudantes. Esse depoimento da docente indica que a formação não significa apenas as atividades organizada pela mantenedora ou pela academia, mas, também, a reflexão sobre as experiências vivenciadas no seu processo de trabalho no contexto pedagógico da escola. Na perspectiva pragmática de Dewey (2010a), tudo o que possa ser considerado como objeto de estudo deve ser oriundo de "materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana" (p. 75). Esse autor trata o pensamento reflexivo como parte da construção da experiência. Afirma que "refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras" (p. 91). O sujeito da experiência, para esse autor, é aquele que exerce o pensamento reflexivo, que é capaz de voltar-se para si e assimilar aquilo que se lhe apresenta de novo, em um movimento de contínua construção e reconstrução de experiências.

Além disso, acredito que a formação é importante, mas é fundamental, do mesmo modo, ter as mínimas condições de vida digna para um trabalho docente de qualidade. A valorização da docência, a partir de uma remuneração satisfatória que contemple as necessidades básicas dos docentes, assegurando a sua existência com dignidade, é um dos aspectos que possibilita, a meu ver, que o professorado tenha as mínimas condições de vida.

A docente Luana, com 17 anos de experiência docente, demonstra a importância de incorporar a Formação Continuada ao aprendizado pela experiência no cotidiano do seu trabalho docente. Em seu depoimento a docente revela o seguinte:

Eu já comecei o mestrado porque já alguns anos eu venho pensando [...] que dá pra fazer um trabalho legal, que Educação Física tem um monte de coisa que tu pode fazer, que não é só tu largar a bola pras crianças brincar [...]. Eu acho, assim, que tem uma influência o que a gente aprende na faculdade, mas eu acho que é muito mais forte a tua vivência, essa é a minha opinião. Eu, em principio, trouxe para a minha prática de ensino muita coisa que eu vivia na Educação Física escolar [...]. Hoje eu estou fazendo mestrado porque [...] eu quero me aperfeiçoar (Prof^a Luana, entrevista realizada em 27/10/2015).

Esse relato indica que a docente valoriza as experiências vivenciadas, tanto as que são construídas no processo de Formação Continuada, quanto aquelas produzidas no trabalho docente. Segundo a docente Luana, a formação acadêmica pode contribuir para a construção de novas experiências. Sendo assim, os conhecimentos produzidos na Formação Continuada são fundamentais para a construção e reconstrução de novas experiências no trabalho docente. Penso que a iniciativa de continuar a investir na sua formação como possibilidade de mudança demonstra o compromisso da docente com o seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, com a qualidade do trabalho docente nas aulas de Educação Física. Nessa fase do percurso de docência, segundo Day e Gu (2012), os docentes manifestam elevado nível de compromisso e motivação.

A docente Luana revela que as diferentes experiências vivenciadas no trabalho docente têm provocado reflexões.

Eu me questiono muito, às vezes eu tento me reorganizar nisso. A minha Educação Física escolar foi muito competitiva, a gente tinha muita olimpíadas todo ano. [...] Então, assim, o que eu trago para minha

prática docente tem muito mais a ver, no início tinha muito mais a ver com minha experiência, mas, como é que vou te dizer, as necessidades que eu fui vendo, trabalhando, me fizeram procurar ler mais e aí eu vi que só o que eu tinha como experiência não dava conta. Então, eu acho que teve mudança e, ainda, tá tendo e, ainda, vai ter. [...]Eu estou sempre me questionando, estou num momento de crise com a minha prática, mas, assim, o que me falta hoje, o que eu quero oferecer para meus alunos através da minha aula, eu independente de tendência pedagógica, eu penso que eu tenho que proporcionar o maior número de vivência motora para eles, porque eu não tenho domínio do que eles fazem daqui para fora, entendeu, então, eu acho, assim, tudo que eu puder proporcionar em relação ao corpo deles, eu vou tentar, trabalho as questões de conhecer o próprio corpo, de perceber limites, perceber possibilidade, que eles jamais se deram conta que podiam, eu gosto de trabalhar essa questão de lidar com a frustração, com os pequenos, de desafiar eles (Prof^a Luana, entrevista realizada em 27/10/2015).

A docente manifesta no depoimento que está vivendo uma crise no trabalho docente. Essa crise repercute em um processo de reflexão, ou seja, a faz pensar sobre o trabalho docente que realiza com os estudantes. Esse processo reflexivo da docente indica o seu compromisso com a mudança pedagógica no trabalho docente, o que me remete a contribuição de Vázquez (1977) sobre práxis. Esse autor considera a práxis como possibilidade que os seres humanos necessitam para orientar as mudanças, tornando-os sujeitos da história. Desse modo, para o autor, práxis é uma “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (p. 5).

Assim sendo, a concepção filosófica de que a práxis é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que essa relação seja consciente e oriente a ação humana, produzindo mudanças no mundo, possibilita pensar a experiência nessa perspectiva. Portanto, é possível pensar a experiência na perspectiva da práxis na medida em que as reflexões da docente consideram os elementos de sua ação e reorganiza as experiências trabalhadas nas aulas a partir do conjunto de conceitos teóricos, por meio de um diálogo entre a razão e realidade, como possibilidade de provocar mudanças no trabalho docente.

Embora o docente Gabriel tenha 19 anos de experiência no âmbito da Educação Física escolar, ele assumiu sua nomeação na RME/POA há seis meses, estando, no momento, em processo de adaptação à nova cultura da EMEF Delta.

Esse docente revela que está em busca de seu espaço na escola para realizar novas experiências pedagógicas com os estudantes nas aulas de Educação Física.

Eu vou para o ano que vem modificar, estou procurando, ainda, a minha voz, aquela voz principal, eu to procurando aqui na EMEF Delta, ainda, há uma questão de espaço, de material, que eu tenho que conversar com o diretor, que eu quero modificar no meu trabalho [...]. Então essa organização minha para [o próximo] ano, estou pensando o que vou fazer no ano que vem e foi uma sugestão que eles deram, que, que eles disseram que ficar só com um esporte três meses não era legal, [...] que era muito massacrante, [...] mesmo que eu trouxesse propostas novas. [...]. Foi uma adaptação que eu tive que fazer, por causa de como funciona a comunidade (Prof. Gabriel, entrevista realizada em 25/09/2015).

O relato desse docente indica que, apesar das experiências vivenciadas ao longo tempo na docência, assumir uma nova escola exige um aprendizado para adequar o trabalho docente a esse novo contexto escolar. De acordo com o docente Gabriel, para responder aos desafios desse novo contexto escolar, mudanças foram necessárias. É mister destacar que um dos desafios que deve ser enfrentado é a articulação entre o trabalho docente, os princípios definidos no Projeto Político Pedagógico, o contexto social e cultural em que a escola está inserida e as experiências dos estudantes. Nesse sentido, entendo que essa articulação é de fundamental importância para orientar o trabalho docente que assume um compromisso com a mudança social e cultural da comunidade escolar. Para tanto, contudo, será necessário que os docentes entendam o contexto social no qual estão inseridos e passem a considerar a prática social como fonte de conhecimento de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é preciso concordar com Freire e Shor (1993), para quem “a educação pertence à prática social da sociedade” (p. 61).

A concepção de Thompson (1981) de totalidade, que trata do conjunto da realidade compreendida, analisada, e conhecida, vinculando as experiências, os acontecimentos e os fatos, poderia indicar uma possível aproximação à ideia de Dewey (2010a) quando este último descreve a necessidade de levar constantemente em consideração “as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacional [...] da comunidade local a fim de utilizá-las como recursos educacionais” (p. 41), se as visões de mundo de ambos, ou seja, suas perspectivas filosóficas não fossem tão divergentes.

O relato desse docente indica, também, que seu trabalho docente se manifesta das necessidades concretas do contexto social dos estudantes. Portanto, é possível perceber no seu depoimento uma tendência em privilegiar em sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física a realidade social dos estudantes.

O docente Gabriel revela, ainda, que as experiências marcantes no decorrer da sua escolarização no Ensino Básico têm ajudado a entender os seus estudantes e a lidar com determinadas situações, contribuindo para a sua formação. O docente Gabriel relata que

como aluno foi onde fui perseguindo, onde sofri bullying, eu era aquele aluno que ninguém queria fazer trabalhos [...]. Então, por isso, eu entendo muito essas coisas que acontece com meus alunos, tudo isso aí eu passei, eu sofri, me deixaram marcas pessoais, deixaram marcas profissionais, e eu tive que elaborar e conviver com isso, também sofri um pouco de perseguição por parte de um professor (Prof. Gabriel, entrevista realizada em 25/09/2015).

Os conhecimentos construídos nas experiências vivenciadas com seus colegas e com os docentes, ao longo da sua vida escolar, provocaram aprendizagens que contribuem na constituição do trabalho docente na melhoria da inter-relação com os estudantes. Essas experiências podem ser formativas quando o sujeito aprende e muda o modo de atuar a partir das experiências vivenciadas. Nesse sentido, Dewey (2010a) contribui quando afirma que é necessário entender a importância do passado como um meio para a compreensão do presente. Sendo assim, é preciso considerar que as experiências passadas influenciam as experiências posteriores.

A docente Samyra, com 26 anos de experiência docente, demonstra motivação de procurar novos desafios, experimentando novas práticas para a realização do trabalho docente. Assim relata Samyra:

Eu transformo as minhas aulas de Educação física dentro desse universo que tu está conhecendo um pouquinho e tem muito que aprender, tenho muito que experimentar, ainda, porque, muito, ainda, no pensamento de ensaio e erro, por incrível que pareça é muito na tentativa de ensaio e erro, para poder chegar a isso aqui. [...] Às vezes, quando a gente está falando sobre o assunto, [...] estou refletindo sobre o que estou falando e, às vezes, me dou conta, caraca, não dá para fazer mais, dá para ir além, dá para experimentar isso aqui, é experimento, é experimento, às vezes, eu me eu me sinto aluna [...] de

mim mesma, estou revendo, revisitando sempre (Profª. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

É possível perceber, no relato transcrito, que os conhecimentos construídos e reconstruídos são produzidos no cotidiano experiencial do trabalho docente. A docente revela, ainda, que seu trabalho docente está permeado de ensaios e de tentativas de procurar reelaborar os conhecimentos que possui com aqueles adquiridos em suas experiências formativas, permitindo construir e reconstruir novos conhecimentos de acordo com as necessidades que se configuram no cotidiano pedagógico com os estudantes.

A consideração da docente Samyra de que “muita coisa que acontece nas nossas vidas, nem se tinha intenção, cabe você tentar aprender, fazer uma leitura daquilo que você viveu e aprender com aquilo ali” (entrevista realizada em 24/06/2015), remete-me à ideia de Thompson (1981) de que “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento”. Surge porque os seres humanos “são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (p.16).

Essa mesma docente, em outro momento da entrevista, evidencia a importância do conhecimento teórico e da Formação Inicial e Continuada na constituição de possibilidades a serem experienciadas no trabalho docente. Samyra afirma o que segue:

Eu tenho embasamento teórico, eu tenho prática para dizer para vocês porque que eu trabalho com a cultura corporal do movimento. Eu venho me deslumbrando, pensando e repensando o que essa cultura corporal de movimento me traz de possibilidades, sem desconstituir a minha formação (Profª. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Para essa docente, o conhecimento teórico e a prática possibilitam trabalhar pedagogicamente os temas da cultura corporal, contribuindo, desse modo, para a construção e reconstrução das experiências corporais. Essa visão de unidade entre teoria e a prática em seu poder de transformação possibilita pensar a experiência na perspectiva da práxis.

A docente manifesta os sentimentos construídos no percurso de sua experiência docente ao expressar que

eu sou impossível, justa, guerreira de está sempre se reinventando, nunca satisfeita com o que eu tenho no sentido não da inconformidade, mas da necessidade de estar sempre fazendo o melhor, eu acho que se todo mundo se despisse dos seus interesses particulares e começasse a parar de reclamar e começasse a se reinventar, eu acho que a gente poderia está começando a se deslumbra numa Educação melhor, não falo sobre professor de Educação física estou falando todos para uma educação melhor (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Esse depoimento evidencia entusiasmo diante dos desafios do cotidiano pedagógico no contexto de ação e alguns aspectos que necessitam ser levados em consideração na expectativa de uma educação de qualidade. O individualismo e as queixas são aspectos que, na visão da Samyra, ainda precisam ser superados pelo coletivo docente. Entre as queixas dos docentes, destaco aquelas relacionadas à indisciplina, desinteresse dos estudantes, a forma de relacionamento entre os estudantes e a violência na comunidade na qual a escola está inserida. A inércia da equipe diretiva para “lidar com os conflitos de interação social ocorridos na escola é outro aspecto que vem causando críticas” por parte dos docentes; a docente Ellen, por exemplo, expressa que “as coisas na escola estão de cabeça para baixo” (Diário de Campo nº 74, 23/09/2015).

Vale mencionar um diálogo da docente Samyra com algumas colegas durante o intervalo, na sala dos professores, que está relacionado ao comentário de Ellen transcrito acima. A docente Samyra comenta

a respeito do contexto que a escola está vivendo, sem limites para os estudantes e que a escola não toma providências diante de determinadas situações. A docente está com uma bola de vôlei toda esfarrapada na mão e alguém diz que a escola está como a bola (Figura 01). Nesse momento, a docente fotografa a bola e diz que ela representa o estado da Educação Física na escola e a própria escola. Afirma que fará um texto sobre a bola e a Educação Física na escola (Diário de Campo nº 87, 21/10/2015).



Figura 01 – Bola de Voleibol.
Fonte: Diário de Campo

O docente Cleber, com 26 anos de experiência docente, revela que, diante dos desafios pedagógicos do trabalho docente no contexto escolar, torna-se fundamental investir na continuidade do processo formativo. É um docente que procura na Formação Continuada o diálogo entre suas experiências e a teoria, ou seja, faz um movimento de reflexão do trabalho docente que realiza no contexto escolar. É necessário dizer que esse docente está em processo de doutoramento em Educação. Cleber afirma ter percebido que

se tem um critério que pode garantir uma aula de melhor qualidade na intervenção, um deles passa pela, por tu começares almejar outras possibilidades, formação individual, desde a especialização, mestrado, doutorado. Não existe nenhuma garantia em relação a isso, mas é uma possibilidade de tu poder estar ali dialogando, para dialogar com quem está fazendo um debate mais sério, amparado teoricamente, muito mais relações, muito autores de posicionando melhor naquilo que tu está fazendo. Então, eu acho que talvez, mesmo assim dá para dizer que ali a gente consiga encontrar outras possibilidades de pensar novas experiências (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015).

O relato ora transcrito indica a importância de se continuar a procura pela formação na academia, acreditando, assim, que o conhecimento teórico contribui para a reflexão e reconstrução do seu trabalho docente. Além disso, o depoimento sugere que investir na formação pode significar que o docente assuma, para si mesmo, a melhoria nas condições do processo ensino e aprendizagem, visto que ele

acredita que pode melhorar o trabalho docente assumindo a responsabilidade pela qualidade da educação. O docente esclarece essa ideia quando declara:

eu tenho que pensar de uma forma diversificada, ou seja, não só pensar como tentar garantir isso [novas experiências] e aí entra outras questões, as condições da escola, mas muitas coisas a gente consegue fazer independente de todas as condições que a escola oferece (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015).

Esse relato indica que o docente se encontra comprometido com o processo de ensino e aprendizagem, independentemente das condições materiais e objetivas, tais como, espaço adequado e recursos materiais, entre outros, que possibilitem realizar o seu trabalho docente na escola.

O processo de mobilização de Cleber em mudar o seu trabalho docente é marcado pela procura de novas alternativas pedagógicas. A partir do debate e do compartilhamento de ideias, fica evidenciado quando Cleber expressa que “nós da Educação Física poderíamos ter bastante proveito se explorar melhor, assim, essa discussão de escola e do nosso papel pedagógico” (Entrevista realizada em 13/07/2015). Desse modo, Cleber demonstra a necessidade de renovar conhecimentos e de trocar experiências adquiridas ao longo de seu percurso docente. Cleber entende como o papel pedagógico do docente é “aprender a dar aula para ensinar é isso que eu faço é um acúmulo de conhecimento para que eu possa ter mais possibilidade de pensar as minhas aulas” (Entrevista realizada em 13/07/2015).

Esse docente também considera a ação reflexiva e a tomada de consciência como um caminho pedagógico para pensar a experiência vivenciada e sua importância no processo de aprendizagem docente. Cleber relata que

quando nos permitimos abertura das nossas práticas pedagógicas, eu vou experimentar algo que não é conhecido ainda, fazer alguma coisa que eu não tenha ainda experimentado e vamos ver o que vai surgir dali, certamente eu não vou sair o mesmo dessa experiência, ela pode não ter dado certo, mas só o fato de eu ter me movimentado, feito que isso tenha acontecido tem uma possibilidade de pensar de uma forma diferente (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015).

Essa percepção a respeito do processo construtivo do trabalho docente implica a reflexão sobre a ação de produzir conhecimentos mobilizados pelo docente

em seu trabalho, dentre os quais as experiências assumem uma fundamental importância na medida em que são apropriadas e recriadas pelos docentes no cotidiano pedagógico no contexto escolar e no trabalho docente.

Destaco, ainda, que a produção de um Diário Reflexivo é uma das formas de Cleber pensar o seu trabalho, tornando-se mais consciente ao dialogar com as experiências pedagógicas vivenciadas no cotidiano pedagógico do seu trabalho docente. Esse docente revela: “eu sempre tive um hábito de fazer registros das [...] experiências pedagógicas que eu estou desenvolvendo ou experiências que está acontecendo” (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015). Desse modo, destaco que os registros acerca das experiências vivenciadas no trabalho docente podem ser uma tentativa de o docente estruturar suas reflexões. Penso que o registro possibilita ao docente recuperar as suas experiências, refazendo o percurso vivido no processo pedagógico das aulas de Educação Física, o que pode ser um meio de ressignificar o trabalho docente.

Acredito que registrar as experiências vivenciadas no decorrer do trabalho docente demonstra a importância da reflexão no sentido de recuperar aspectos que possibilitam construir e reconstruir o processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de rememorar as experiências vivenciadas anteriormente pode provocar reflexões, que, de acordo com Benjamin (2012a), redimensionam as experiências, uma vez que estas não são recuperadas de modo idêntico. Segundo o autor, elas são singulares e não tem como trazer de volta as situações que possibilitaram o seu acontecimento. No entanto, ao serem registradas por escrito, ultrapassam o tempo vivido, provocando reflexões para além desse tempo, ajudando na compreensão dos fatos e contribuindo para que se percebam as contradições, incoerências e dificuldades existentes. As reflexões permitem pensar sobre as situações vividas no contexto escolar, possibilitando que os docentes redimensionem o próprio trabalho docente.

Esse movimento possibilita pensar a experiência na perspectiva da práxis, ou seja, a interação entre a teoria que explica as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física e uma prática redimensionada a partir de teorias que sustentam o trabalho docente. Desse modo, o docente se apropria da teoria ressignificada pela experiência ao mesmo tempo em que a experiência foi ressignificada pelo aporte

teórico. Assim, é necessário destacar mais uma vez que a prática por si só não garante a qualidade do trabalho docente, pois, é fundamental que ela esteja articulada com a teoria.

A Mariah é a mais experiente do grupo de colaboradores, completando, no momento da obtenção de informações, 40 anos de experiência docente. Esta fase é caracterizada, por Day e Gu (2012), pela motivação reduzida, aguardando a aposentadoria. Mariah declara: “eu acho que tá um momento de parar, assim, também, de me aposentar” (Profª Mariah, entrevista realizada em 04/11/2015).

Essa docente, devido a problemas de saúde, estava, no início dessa pesquisa, afastada do trabalho docente em Educação Física, sendo a biblioteca o local em que passou a exercer suas funções na escola. Mesmo afastada do trabalho docente em Educação Física, mantinha relação pedagógica com os estudantes durante a Hora do Conto⁶⁶. No decorrer do trabalho de campo dessa pesquisa, a docente Mariah assumiu o trabalho docente em algumas turmas, substituindo uma colega de Educação Física que, por problemas de saúde, entrou em Biometria.

A docente Mariah fornece argumentos para pensar que está sem motivação para continuar exercendo o trabalho docente em Educação Física com os estudantes, quando em um diálogo comenta que “essa experiência com os estudantes contribuiu para descobrir que eu não tenho mais vocação para dar aula de Educação Física” (Diário de Campo, nº 74, 23/09/2015).

Embora a docente desconsidere a experiência vivenciada com os estudantes, essa experiência desencadeou um processo de reflexão que permitiu a docente perceber a contradição entre o idealizado e a realidade. Nesse sentido, a docente Mariah expressa que

não é uma experiência crescente, é diferente daquela que eu trabalhava anos atrás e toquei o barco, toquei o barco porque eu tava substituindo uma colega, eu acho que não valeu assim como uma experiência, só como desacreditar no ensino mais um pouco (Profª Mariah, entrevista realizada em 04/11/2015).

⁶⁶ A Hora do Conto é um momento dedicado a contação de histórias, fazendo parte de um projeto da biblioteca para despertar o gosto pela leitura.

A docente percebe a distância de seus propósitos prévios e aqueles alcançados no trabalho docente. Mariah relata que

de uma maneira ou de outra a gente virou entregadora de bola, entregadora de material e daí eles não aceitam muito jogo pré-desportivo, não aceitam nada, então, tu tem que dar as regras, dá os fundamentos no meio de um jogo e, daí é mais difícil. É uma outra maneira de dar aula, mas, daí adapta, tem que está sempre repetindo a mesma coisa (Prof^a Mariah, entrevista realizada em 04/11/2015).

O trabalho docente com estudantes desinteressados pela aprendizagem pode também estar causando insatisfação e desencanto, pois, segundo Mariah, “eles não querem muito aprender, [...] não tem muito objetivo de aprender” (Entrevista realizada em 04/11/2015). Em síntese, o modo como cada docente reelabora as experiências vivenciadas em seu percurso no exercício da docência possibilitou conhecer as características de acordo com os diferentes tempos de trabalho docente. Embora os colaboradores da pesquisa se encontrem em diferentes tempos de experiência docente, os relatos evidenciam que os aspectos que caracterizam as fases abordadas por Day e Gu (2012) podem sofrer variações influenciadas pelo contexto de ação que o docente está inserido.

É possível pensar que as experiências se configuram como elemento estruturante do trabalho docente no espaço/tempo da Educação Física no contexto escolar. Cabe ainda destacar que, nos diferentes tempos por qual passa, ao longo do percurso, o docente se depara com diferentes desafios, necessidades, problemas, expectativas, dúvidas, e, assim, suas experiências e aprendizagens vão sendo construídas e reconstruídas, produzindo novos conhecimentos.

3.2 A EXPERIÊNCIA E O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS

Nesta categoria abordo o modo como o professorado de Educação Física mobiliza suas experiências no trabalho docente. Analiso como a experiência contribui para as aprendizagens e para a constituição do trabalho docente em Educação Física no contexto escolar a partir dos relatos dos colaboradores da pesquisa. Nesse sentido, o ponto de partida desta análise é compreender como as diferentes experiências individuais e coletivas do professorado de Educação Física da RME/POA subsidiam a organização do trabalho docente.

As relações interpessoais e pedagógicas que os docentes estabelecem no contexto escolar com os estudantes, tanto durante as aulas de Educação Física quanto em outros espaços e momentos do seu cotidiano na escola, podem ser consideradas um modo por meio do qual as experiências têm contribuído na organização do trabalho docente dessa área de conhecimento. A docente Luana colabora com essa ideia quando expressa que

[...] a minha prática hoje, na atualidade, ela tem muito a ver, muito mais a ver com as leituras e com as necessidades que eu vejo dos alunos, do que com minha prática esportiva anterior, isso porque eu estou sempre me questionando será que isso é importante pra eles, será que estou no caminho certo, será que eu estou fazendo diferença de alguma forma pra escolarização deles, e outra coisa, eu sou muito observadora, então, assim, conversando com colegas, participando de conselho de classe, participando de reunião de planejamento, foi daí que eu tirei essas coisas, bom eu posso puxar mais dos alunos do que só uma prática corporal ali, entendeu, mais nesse sentido de sentir a necessidade na vivência ali mesmo e a partir das coisas que eu, que eu venho lendo na minha formação (Prof^a. Luana, entrevista realizada em 27/10/2015).

A partir do relato ora transcrito, é possível pensar que os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Educação Física não se resumem às experiências anteriores da docente, mas também encontram subsídios no cotidiano pedagógico e nas relações estabelecidas com a realidade objetiva. Além disso, entendendo-se que a Educação Física é uma prática social, sendo possível compreender o trabalho docente na perspectiva da práxis. A práxis, para Konder (1992),

é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (p. 115).

A práxis é uma atividade concreta dos sujeitos sobre o mundo visando sua transformação. Essa visão de práxis como uma prática social transformadora remete a Vázquez (1977) ao afirmar que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 185)⁶⁷. Se atividade por si só não é práxis, muito menos a atividade

⁶⁷ Vázquez (1977) esclarece que utiliza a expressão “atividade” como “sinônimo de ação, entendida também como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou que é imanente ao agente” (p. 186).

teórica por si só é práxis. Para esse autor, “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável” (p. 203), que pode contribuir para a transformação do mundo, “mas, para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação” (p. 206-7). Para Vázquez (1977), a teoria está na práxis, e estando nela a transforma, e juntas, podem transformar as circunstâncias que as originaram. Sendo assim, a teoria e a prática não existem isoladas: uma não existe sem a outra, visto que encontram-se em uma unidade indissociável.

A partir dessa visão de unidade entre teoria e prática, o autor afirma que é necessário verificar que existe entre estes polos uma relação de simultaneidade e reciprocidade, autonomia e dependência, expressando-se em uma dinamicidade. A teoria não comanda a prática no sentido de torná-la dependente de ideias previamente estabelecidas, porém também não se anula, diluindo-se na prática. A prática, por sua vez, não anda a reboque da teoria, tornando-se uma mera aplicação desta. A existência de ambas depende da relação mútua entre elas, ou seja, as duas se realimentam reciprocamente.

Desse modo, o trabalho docente precisa ter o propósito de materializar mudanças no contexto de ação. Destaco, ainda, que as experiências individuais e coletivas vivenciadas no contexto de ação, no cotidiano pedagógico, e a relação com os estudantes possibilita um diálogo permanente entre teoria e prática, contribuindo para a organização do trabalho docente e, conseqüentemente, para a constituição dos conhecimentos a serem desenvolvidos no processo ensino aprendizagem.

Os relatos transcritos a seguir evidenciam que as experiências anteriores servem de referência para a organização do trabalho docente da Educação Física no contexto escolar, contribuindo na construção e na reconstrução dos conhecimentos a serem trabalhados nas aulas. O docente Gabriel revela que

No começo das minhas aulas, lá em noventa e seis, era [...] bem tradicional, fila, pica a bola com a mão direita, pica a bola com a esquerda, comecei dando aula de basquete, então, era caminhar em cima da linha picando a bola, pica alta, pica baixo, passe alto, passe baixo, passe de peito, era coisa bem tradicional, que era o que eu tinha sofrido enquanto aluno e um pouco que eu tinha feito de estágio. [...] Agora tu consegue pegar tudo isso aí e tu transformar, [...] trabalha essas coisas mais de maneira prazerosa, sem ser repetitiva e que integre bem isso, é só com muita leitura e muito insight que tu vê, tu

adapta a Educação Física. [...] A maioria do pessoal fala de teoria e faz outra coisa na prática. Tem gente que diz que é muito social, mas vai para o behaviorismo puro nas suas aulas (Prof. Gabriel, entrevista realizada em 25/09/2015).

É possível perceber, em outro momento da entrevista, que ocorrem mudanças em relação à experiência anterior. Nesse sentido, expresso a minha concordância com Thompson (1981) quando este afirma que as mudanças que ocorrem no ser social “dão origem à experiência modificada” (p. 16). Esse autor afirma, ainda, que “nosso conhecimento não fica (esperamos) por isto aprisionada nesse passado. Ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social” (p. 57-8). Tal constatação é possível de ser percebida no relato transcrito a seguir:

[...] Meu papel como professor é mais que dar um momento de prazer, um momento onde que eles vivenciam a prática cultural adquirida, mas aonde me preocupo muito mais pela questão social do que questão biológica, eu procuro muito mais a questão de eles saber lidar com seus problemas, saber conviver em grupo, saber [...] onde dividir as forças. Não adianta fazer um time bom, um time fraco, aprender a jogar com, não jogar contra, sabe que o adversário de hoje, amanhã é teu colega. Tem toda essas questões sociais, que tem na vida, que são vivenciadas no esporte, e sempre falo que o esporte coletivo é que nem uma família, família cada um tem seu papel, tem responsabilidade (Prof. Gabriel, entrevista realizada em 25/09/2015).

Esse relato me remete a Vázquez (1977), que considera a práxis humana como a ação do homem sobre o mundo visando a mudança social. Portanto, para que o trabalho docente seja identificado como práxis é necessário pensá-lo como uma atividade material que tem a finalidade de mudar o contexto de ação. Nessa perspectiva, segundo o autor, “o objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação pode ser [...] produtos de uma práxis anterior que se convertem, por sua vez, em matéria de uma nova práxis [...]” (p. 194). Assim sendo, é possível pensar que as experiências corporais anteriores, no âmbito da Educação Física, influenciam escolhas e, especialmente, servem de referência para as mudanças na organização dos conhecimentos e do trabalho docente da Educação Física no contexto escolar. O relato da docente Samyra é significativo nesse sentido.

Eu fui professora de natação muito tempo, e sempre trabalhei a palavra corporeidade no sentido assim, eu preciso me apropriar do mundo, me perceber no mundo e saber como o meu movimento age e

interagem, interfere nesse mundo, então, quando eu trabalhei com natação, antes de ensinar qualquer atividade pra meus alunos, qualquer estilo de natação, eu fazia com que eles se percebessem dentro d'água, que explorassem movimentos, que se explorassem, que sentissem, como eu pego a água [...] ou seja, fazer com que o aluno percebesse o seu corpo, as leis da física que seu corpo sofre dentro daquele meio aquático, então, o primeiro momento deles era exatamente isso daí [...] era essa percepção, eu e a água, a água e eu e nós dois juntos [...] Primeiro momento era super interessante, que a partir do momento que essa interação acontecia, pensar [...] em qualquer estilo, até a combinações de estilos, era muito fácil, porque eu conhecia o meu corpo, eu conhecia onde eu estava e eu conhecia como o meu corpo ficava onde eu estava, então eu conseguia brincar com meu corpo dentro d'água, e isso [...] foi uma experiência muito rica, tu não faz ideia como essa aprendizagem se dava muito rápida [...] Eu comecei a pensar, bom, com a natação deu certo, então vamos agora transpor essa experiência da corporeidade, do meu entendimento de corporeidade, é [...] o que eu entendo como corporeidade, não é psicomotricidade, é a minha leitura de corporeidade, é o que eu criei como definição e como prática pra mim e joguei pra minha vivência como professora de primeiro ciclo (Profª. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Esses relatos levam a pensar que a experiência pode ser fonte de produção de conhecimento que alimenta o trabalho docente e o processo ensino aprendizagem. É possível compreender que as experiências corporais anteriores podem contribuir para ressignificar os conhecimentos e as estratégias pedagógicas de ensinar e de aprender na Educação Física. Desse modo, é possível pensar que, no decorrer de seu percurso, o docente adquire experiências que contribuem para a construção de conhecimentos que irão fundamentar a estruturação do seu trabalho docente.

Em outro momento da entrevista, essa mesma docente afirma, sem desconsiderar os conhecimentos acadêmicos, que suas experiências prévias têm contribuído para que os estudantes se apropriem de experiências e conhecimentos da área que ela considera necessários durante sua escolarização. Assim, a docente Samyra expressa o seguinte:

[...] eu junto um monte de coisas da minha vida, aí é a Samyra, onde é que tá escrito isso, nunca li nada, mas é a minha vida, é a minha vida profissional, é a minha vida espiritual que tá aí, é o meu entendimento de mundo, é o meu entendimento de interação do meu corpo com o meu mundo. É assim que eu tento ser nas minhas relações. Uma série de práticas sem [...] desconstituir aquilo que eu aprendi na faculdade. Eu vejo todos aqueles elementos, toda aquela parte técnica, que foi ensinado, a parte bem técnica, até das aulas que eu tive mais repulsa,

que era ginástica olímpica. Eu trabalho hoje na escola. Eu não sei fazer uma estrela, eu não sei fazer um rolamento. Foi a minha pior nota na faculdade, foi um seis e meio, em ginástica. Eu trabalho com esses elementos mesmo [...] não sabendo fazer uma estrela, uma roda, uma parada de dois, nada disso eu sei fazer, mas eu faço com que os meus alunos vivenciem de alguma forma isso daí. Porque eu acho que é importante. Não porque eu não [sei fazer] que vou privar meu aluno de experimentar [...] Meu objetivo não é a técnica [...] a base do meu planejamento, eu os vejo como ferramenta. O que eu faço com o martelo é problema meu [...] O lápis serve para colorir, para escreve, pra desenha, pra não fazer nada, pra decora e o que eu faço com ele agora é importante que eu saiba que o lápis existe [...] (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Tomando como referência o relato de Samyra, é possível pensar que experiência, conhecimentos, trabalho docente, formação inicial e continuada estão em uma permanente interação. Nesse sentido, é possível pensar que a formação docente ocorre de modo contínuo e cotidianamente no contexto de ação em que o professorado está imerso. Essa ideia se fundamenta em Borges (1998), que afirma que os saberes da experiência não se resumem somente às experiências anteriores dos docentes quando estudantes, mas, também se fundamentam nas experiências do fazer cotidiano do professor, nos saberes relacionados ao campo de atuação e nas relações que o docente estabelece com realidade objetiva. Porém, há que se considerar que esse processo formativo exige reflexão dos docentes sobre seu contexto de ação, realizando um processo contínuo de autocrítica que oriente seu trabalho. Esse processo de reflexão pode contribuir para os professores avançarem em um processo de mudanças no trabalho docente da Educação Física como consequência da análise crítica de suas próprias experiências e ações no cotidiano pedagógico, levando em consideração o contexto social.

É possível pensar, a partir dos relatos transcritos acima, que as experiências dos docentes, construídas na sua relação com o mundo e com elementos do cotidiano pedagógico no contexto escolar, podem ser pensadas, a partir da perspectiva de Thompson (1981), de que a “experiência humana” gerada na “vida material” permite entender que há uma conexão entre o “ser social” e a “consciência social” (p. 189). Para esse autor, reconhecer a experiência como “uma parte da matéria prima” (p. 16) para a construção do conhecimento é admitir do mesmo modo que existem outras formas de produzir conhecimentos, para além da academia, ou seja, no contexto social. Assim, entendo que alguns conhecimentos são adquiridos

na formação inicial e continuada do professorado, enquanto outros advêm do cotidiano pedagógico, do contexto escolar e social e das reflexões sobre o trabalho docente, e que dão origem a novas experiências individuais e coletivas e, conseqüentemente, a novos conhecimentos.

Os relatos transcritos a seguir revelam que as aprendizagens construídas e reconstruídas a partir de experiências são percebidas após os docentes refletirem sobre o que acontece com cada um no seu percurso formativo como estudante ou no exercício da docência. Assim sendo, é preciso concordar com Thompson (1981) quando o autor destaca que “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento”. Surge porque os sujeitos (ser social) “são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (p. 16), ou seja, procuram compreender de maneira racional os acontecimentos e sua relação com o contexto educativo e social. Nesse sentido, o depoimento da docente Samyra é esclarecedor quando ela declara que

[...] essa é aprendizagem que eu tenho, ela me ensinou olhar o processo dos meus alunos [...] Eu acho que muita coisa que acontece nas nossas vidas nem se tinha intenção, cabe você tentar aprender, fazer uma leitura daquilo que você viveu e aprender com aquilo ali (Profª. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Já o docente Cleber relata que

[...] as discussões que mais aconteciam dentro dos encontros nacionais de estudantes de Educação Física, as tensões, então eram as aprendizagens que iam se dando assim sem a gente perceber os efeitos que elas iriam ter conosco (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015).

No contexto de trabalho, alguns docentes procuram despertar o interesse dos estudantes pelos jogos e pelas brincadeiras da cultura popular, tais como amarelinha, peteca, bolinha de gude, jogo de pião, entre outros. Este olhar para o desenvolvimento histórico da cultura que faz parte do universo infantil através da tradição pode contribuir para restabelecer a riqueza da experiência e não sua pobreza no processo educativo. Essa ideia, de certo modo, contradiz o pensamento de Benjamin (2012a) a respeito do empobrecimento da “experiência que passa de pessoa a pessoa” (p. 198), ou seja, aquilo que é transmitido de geração em geração. Para Benjamin (2012a), o mundo moderno, marcado pelas novas tecnologias e pelos novos meios de comunicação e informação, vem causando o

“empobrecimento da experiência”. Considero necessário acrescentar que a nova configuração da sociedade atual, alicerçada no individualismo, na competitividade, na fragmentação e na ausência de diálogo com outros sujeitos, pode estar contribuindo, de acordo com Benjamin (2012), para o “empobrecimento da experiência”.

Nesse sentido, são interessantes os relatos da docente Samyra e do docente Cleber abaixo transcritos, que mostram sob qual ótica ambos trabalham os jogos e as brincadeiras da cultura popular.

[...] o meu planejamento ele muda, eu agora mesmo, eu já coloquei aqui, achei legal olha, estou negligenciando aqui vou explorar a questão das brincadeiras antigas com as crianças, eu vou trabalhar com eles a relação família, [brinquedos] antigos, história. Como as coisas mudam, como as coisas se perdem, está entendendo, vou comprar um monte de pião, eu comprei peteca, trabalho peteca (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

-x-

[...] a passagem deles pela infância é algo que afeta eles que faz com que eles tenham uma experiência em si, consigo mesmo, estabeleça uma relação consigo mesmo, porque valorizar e dar ênfase pra questões que são da infância, pular corda, amarelinha, fita, esconde-esconde, bolita, a bola de gude, são coisas que inscrevem eles no tempo da infância, mesmo eles já tendo possibilidade de experimentar outras coisas que não inscreve eles nesse tempo da infância, mas minha intencionalidade com eles na aula de Educação Física tem esse pano de fundo (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015).

A docente Liana, do mesmo modo, reconhece a necessidade de as crianças vivenciarem experiências de infância no contexto das aulas de Educação Física quando expressa que: “[...] eu tento, assim, trabalhar mais o lúdico, trabalhar jogos brincadeira para tentar resgatar que eles sejam crianças” (Entrevista realizada em 28/08/2015).

O trabalho desses docentes, a meu ver, tem como propósito retomar a tradição e a cultura infantil, possibilitando aos estudantes experienciarem sua infância. Contudo, também é necessário compreender que as atividades da cultura corporal, tal como os jogos e as brincadeiras, são produzidas historicamente. Sendo assim, cabe destacar que a apropriação do movimento histórico dos objetos de ensino da Educação Física faz parte do processo de formação dos sujeitos. É

necessário, ainda, que os estudantes sejam capazes de pensar sobre sua cultura corporal, possibilitando recriar novas ações corporais.

É possível perceber no relato da docente Samyra que os estudantes se apropriam das experiências corporais trabalhadas nas aulas de Educação Física, modificando e recriando jogos. Além disso, é importante considerar que esse processo ensino aprendizagem é oriundo dos questionamentos, das reflexões, da organização pedagógica e do desejo de consolidar um trabalho docente crítico e comprometido com a transformação. Os pressupostos pedagógicos do trabalho docente têm possibilitado desenvolver a autonomia dos estudantes. É o que revela o depoimento a seguir:

Eu me sinto revigorada, eu gosto de vê o crescimento de cada criança, eu gosto de vê como eles conseguem se apropriarem do seu próprio movimento, interagir com o movimento do outro, entendeu, isso, me faz bem, [...] uma voz que sonha, uma voz que quer fazer melhor, uma voz que gosta de planejar, que está sempre se questionando, que fica alegre quando vê uma turma de A30 altamente organizada, criando, reproduzindo, mas sem reproduzir, reproduzindo no sentido de que tomaram conhecimento daquele jogo e conseguem colocar em prática, conseguem trazer jogos de fora e inserir nos momentos (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Benjamin (2002) ajuda a esclarecer essa ideia quando enfatiza que a criança possui forte atração pela repetição de uma brincadeira, porque ela quer sempre sentir de novo o prazer da conquista de saber fazer. Nesse sentido, é possível pensar que a criança repete as brincadeiras que despertam prazer como forma de elaborar e reelaborar sua própria experiência.

Parece pertinente, ainda, retomar a ideia de experiência apresentada por Thompson (1981), que afirma que

Ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (p. 16).

Enquanto alguns docentes procuram oportunizar experiências corporais na perspectiva da práxis, possibilitando aos estudantes um diálogo entre a teoria e a prática, outros têm dificuldade de consolidar esta proposta no processo ensino e aprendizagem. A observação do trabalho docente de alguns colaboradores

possibilitou a percepção da proposta de articular as experiências vivenciadas pelos estudantes nas aulas de Educação Física na perspectiva da práxis.

O docente propõe aos estudantes refletirem sobre aos conhecimentos e práticas corporais experienciadas na aula de Educação Física, elaborando uma história escrita ou uma poesia. Na aula seguinte, as histórias escritas pelos estudantes foram reproduzidas e compartilhadas com grupo (Diário de Campo, nº 33, 29/04/2015).

É necessário destacar, ainda, que os relatos de alguns colaboradores da pesquisa sugerem, mesmo que implicitamente, a dificuldade de mobilizar as experiências no trabalho docente na perspectiva da práxis. Os relatos abaixo são significativos nesse sentido.

Eu faço assim, trabalho os fundamentos, porque aqui [...] eu tenho outros menores que eu faço outros tipos de atividades, eu também já coloco um pouco de fundamentos, porque eu acho que é importante eles já irem desde pequeno aprendendo algumas coisas básica, porque eu acho que depois só vai aprimorando, sabe eu sou contra essa coisa que diz bem pequenininho é só recreação e não vai chutar bola. Não vai chutar bola, somos brasileiros, país do futebol, a criança nasce já dá uma bola, aí a criança vem pra escola, porque está em A10, em B10 e em A30, não vou deixar jogar um pouquinho de futebol. Eu sou contra essa visão, sabe. Eu acho que tem que ter um pouquinho, que tem que desenvolver algumas coisas e a minha vivência dentro do esporte facilita. [...] Eu sempre procuro incluir um pouco de esporte em todas as aulas, não importa qual o ciclo que eu tô trabalhando, eu sempre procuro incluir o esporte (Profª Ellen, entrevista realizada em 19/11/2015).

-x-

As séries iniciais ainda é um pouco mais fácil porque eles aceitam mais qualquer brincadeira e gostam mais da repetição, então tu pode repetir mais vezes a mesma brincadeira, porque eles querem, então tu ainda pode repetir. [...] Uma coisa que eu procuro sempre é, no início da aula, fazer uma atividade que integre a turma inteira, eu sempre tento fazer isso para que eles consigam brincar todos juntos, mas tem que ser uma coisa rápida porque, senão, daí eles começam a dispersar, daí quando vê tu só está gritando, chamando criança, eles já não tão mais nem aí, porque não ouvem não, eles fazem mais o que eles querem. Então eu faço mais um jogo rápido, assim, pelo menos num momento eu consigo integrar a turma e o resto, a outra parte, [da aula] eu deixo eles livres, vou chegando nos grupos, assim, às vezes, eu pego aqueles que estão aí parado e vamos jogar bola aqui, quem se organiza já vai jogando, eles vão fazendo um certo rodízio (Profª Liana, entrevista realizada em 28/08/2015).

Observo a aula de Educação Física da docente Liana com uma turma do segundo ano do 1º ciclo. É possível perceber em sua rotina de trabalho que a

docente procura negociar o tempo de aula em práticas corporais orientadas e livres. Essa docente acompanha os estudantes na rotina da aula de Educação Física.

Após cinco minutos do jogo de pega-pega, a maioria dos estudantes não estão mais jogando, alguns brincam de luta, outros arrastam os colegas pelo chão e têm aqueles que brincam de pega-pega em duplas, cada um fazendo o que quer. Nesses momentos, Liana disponibiliza diversos materiais (diferentes tipos de bolas, cordas), finalizando a aula com um “tempo livre” em que os estudantes escolhem o que fazer. A docente circula pelo pátio acompanhando os jogos e as brincadeiras dos estudantes (Diário de Campo nº 62, 27/08/2015).

É possível identificar no relato da docente Liana abaixo transcrito que as situações de violência e os conflitos entre os estudantes acabam desestabilizando as aulas de Educação Física, influenciando a organização prévia do trabalho docente e, conseqüentemente, o processo ensino aprendizagem. Destaco, ainda, que esses conflitos que permeiam as relações dos estudantes ocorrem em diferentes espaços na escola, sendo as aulas de Educação Física um momento em que as relações pessoais que eles estabelecem no grupo se apresentam de maneira mais acentuada.

No geral, assim, tu vai chegar [na aula] não sei como a turma vai estar, quais alunos que vão estar quem vai brigar com quem, hoje, então, tem turmas que é assim, cada dia vai ser uma coisa diferente e os pequenos, assim, tem dias que toda aula alguém se machuca, sai sangrando, é aquela correria, tu nem dá mais aula, porque daí tu vai acudir um, os outros dispersam, [...] não tem muito de querer ter uma coisa muito organizada porque é do momento (Profª Liana, entrevista realizada em 28/08/2015).

Se por um lado esse depoimento revela a forma de relacionamento entre os estudantes, caracterizada por certa agressividade, e que o ambiente das aulas de Educação Física é propício às manifestações destas relações que eles estabelecem com o grupo, há, por outro lado, um entendimento de que esses conflitos advêm das situações de violência estabelecidas na comunidade. A docente Liana relata que “a questão da violência está muito forte, muito presente na comunidade onde eles vivem, tanto que a gente tem relatos de mães, assim, que não deixam as crianças brincar no pátio de casa” (Entrevista realizada em 28/08/2015).

Em outro momento da entrevista, essa mesma docente revela que as experiências dos estudantes junto a suas famílias – miséria extrema, violência e

abandono, por exemplo –, são aspectos que podem estar contribuindo para atitudes de indisciplina e reações agressivas dos estudantes na escola.

Depois que eu comecei a trabalhar, principalmente aqui na rede [...], eu comecei a perceber isso, assim, a gente não sabe o que é tu chegar em casa, teu pai está bêbado, batendo na tua mãe, batendo em todo mundo ou a polícia chegar um dia arrancar a mãe de casa e levar para cadeia [...] sabe a gente não pode criticar, nem julgar porque a gente não viveu isso, a gente sempre teve aquela sensação, assim, [...] eu entrei na porta de casa eu estou seguro e eles, às vezes, é ao contrário, a gente, eu, nós crescemos com esse sentimento, viu o pai e a mãe tudo tranquilo qualquer coisa eu vou lá procurar, eles vão me acolher e eles são, às vezes, ao contrário, às vezes o pai e mãe são os que agridem, maltratam, então eles não têm isso, essa segurança, sabe, eu acho que a gente [...] nunca vai saber o que eles sentem, porque não vivemos isso, a gente imagina, mas saber exatamente porque ele reage assim, como é, a gente não sabe como a gente reagiria se tivéssemos a vida deles, que às vezes é fácil criticar, eu vejo as pessoas de fora, assim, dessa questão, não tem emprego, eles são vagabundo, não querem trabalhar, não sei o que, eu digo, mas depois que tu começa a conviver com eles, eu até já comentei fora, às vezes, na família algumas coisas, assim, a gente não sabe o que é ter uma realidade de uma casa em conflito ou de não ter uma casa, ou ter uma que é uma peça que mora todo mundo junto ou, passar frio e fome (Prof^a Liana, entrevista realizada em 28/08/2015).

Acredito que analisar o relato ora transcrito a partir das ideias formuladas por Thompson (1981) pode ajudar a compreender de que modo os estudantes e docentes vivem e percebem suas experiências, resignificando-as no contexto em que se encontram inseridos. Esse autor distingue a experiência vivida, que é produzida nas ações dos sujeitos na realidade concreta, e a experiência percebida, fruto da observação do contexto. Segundo Thompson (1981), a experiência vivida remete ao ser social e a experiência percebida à consciência social. Para este autor, não existe experiência vivida que não seja também experiência percebida, no sentido de a consciência social compreender as condições concretas. Para Thompson (1981), esses dois níveis de experiência são partes integrantes uma da outra, visto que, segundo Kosik (1976), o processo da passagem do abstrato ao concreto, e vice-versa, constitui a realidade concreta “[...] na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões” (p. 30). Cabe destacar, ainda, que para Kopnin (1978), a dialética compreende que “o pensamento necessita sempre de algum apoio em seu movimento. E esse apoio lógico é criado precisamente pela experiência antecedente do conhecimento” (p. 29).

Assim sendo, a docente percebe, a partir da sua experiência, mesmo que essas difiram das vividas pelos estudantes, que as agressões entre os alunos nas aulas de Educação Física estão relacionadas às experiências vivenciadas no contexto familiar e social em que eles estão inseridos, o que contribui para que ela compreenda como o ser social (experiência vivida) trata essa experiência em nível de consciência social (experiência percebida). A consciência social da docente como ser social pode contribuir, a meu ver, para que ela supere, no trabalho docente, as experiências de violência vividas no contexto social e incorporadas pelos estudantes, as quais vem interferindo no cotidiano pedagógico das aulas de Educação Física.

Retomando o relato da docente Mariah, transcrito anteriormente, o desinteresse dos estudantes em aprender e a pouca importância por eles atribuída à experiência de práticas corporais nas aulas de Educação Física, parecem ser uma das principais causas da dificuldade de organizar o trabalho e mobilizar ações que possibilitem a construção de conhecimentos relacionados à cultura corporal. Do mesmo modo, a docente Fabiana afirma que “o terceiro ciclo não pego mais, porque não querem fazer nada, tu te desmotiva e tu acaba relaxando e não faz porcaria nenhuma” (Entrevista realizada em 21/09/2015). Porém, é necessário assinalar que, para as docentes, uma das possíveis causas que levam à resistência dos estudantes decorre do seu desejo de centrar as aulas de Educação Física nas práticas corporais, as quais eles estão habituados a experienciar, ou seja, em apenas um esporte, por exemplo, o futebol, restringindo, assim, a oportunidade de acesso a novas experiências formativas relacionadas à cultura corporal. Essa ideia é reforçada por Figueiredo (2010) quando afirma que o trabalho docente pautado por práticas corporalmente conhecidas acaba omitindo aos seus estudantes a “oportunidade de vivenciar outras experiências corporais para além daquelas que teve ou têm para si” (p. 157).

É importante mencionar, ainda, que o uso de celulares pode ser outro aspecto que tem provocado o desinteresse dos estudantes pelas aulas de Educação Física. Pude observar, especialmente em algumas turmas do terceiro ciclo, que durante o trabalho proposto pelo e pela docente, os estudantes permaneciam apáticos, manuseando seus smartphones (Diários de Campo nºs 48, 57, 61, 72 e 78, 15/07/2015, 14/08/2015, 26/08/2015, 23/09/2015 e 30/09/2015). Sendo assim,

reproduzo um fragmento da observação de uma das aulas de Educação Física no terceiro ciclo registrada no Diário de Campo.

Observo que praticamente todos os estudantes estão manuseando um smartphone. É possível observar alguns digitando no celular, enquanto outros estão com fone de ouvidos ou conversando nas redes sociais (whatsapp, face). Enquanto o docente orienta o trabalho que os estudantes devem realizar durante a aula, eles, sentados em pequenos grupos ou em duplas, continuam manuseando seus smartphones. Os estudantes nesses grupos jogam cartas, dama, xadrez, pinbolin e um mini fla-flu. Percebo que os estudantes jogam por exigência do professor, porém, grande parte dos estudantes da turma permanece manuseando os smartphones (Diário de Campo nº 48, 15/07/2015).

É interessante o relato da docente Mariah, abaixo transcrito, que mostra os efeitos da sua experiência com os estudantes depois de um tempo de afastamento da regência de classe em Educação Física.

Eu deixei de acreditar no ensino que está cada vez mais, por exemplo, essa experiência que eu tive agora como a professora substituta, pra mim foi negativo. Tem um lado positivo, porque eu vi que eu não dou mais conta de dar aula, fisicamente e psicologicamente, não tenho mais paciência, os adolescentes estão muito sem interesse e, ainda, tem os celulares (Profª Mariah, entrevista realizada em 04/11/2015).

Essa experiência vivida e percebida pela docente, remete-me a Esteve (1995), que destaca os efeitos de caráter negativo que afetam os docentes como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência. O desinteresse dos estudantes nas aulas de Educação Física pode ocasionar frustração nos docentes, levando-os a um desgaste emocional e físico, além do sentimento de insatisfação e desencanto pelo trabalho. Esses sentimentos que afetam os docentes têm provocado o que Esteve (1995) denomina de “mal-estar docente”. Para esse autor, o “mal-estar docente” tem origem nas circunstâncias imprevistas que conduzem o professorado a comprometer o desempenho de seu trabalho. Segundo o autor, esses sentimentos de desencanto, insegurança e de renúncia, parecem atingir principalmente os docentes que não conseguiram redefinir seus papéis diante das recentes mudanças pelas quais vem passando a sociedade e as situações vivenciadas no contexto escolar.

Esse contexto social e escolar vem influenciando e provocando esse sentimento de desilusão em alguns docentes, pois percebem que a situação atual no

exercício da sua docência não é a mesma de anos atrás. Nesse sentido, a docente Mariah expressa em um diálogo durante as observações das suas aulas que “é uma experiência diferente daquela que eu tive quando trabalhava com os alunos anos atrás” (Diário de Campo, nº 78, 30/09/2015).

Enquanto o relato da docente Mariah está atrelado às experiências do passado, rejeitando, com isso, a nova realidade do contexto escolar e deixando transparecer, nesse sentido, certo descompasso pelo que foi, o depoimento da docente Samyra indica a necessidade de uma atitude de criticidade para enfrentar os desafios e superar as contradições inerentes ao contexto escolar. A superação dessas contradições exige comprometimento político com a educação, além da consciência social por parte dos envolvidos no processo pedagógico. Os relatos abaixo são, nesse sentido, significativos.

Eu acho que, se todo mundo se despisse dos seus, dos seus interesses particulares e começasse parar de reclamar e começasse a se reinventar, eu acho que a gente poderia está começando a se deslumbrar por uma educação melhor, não falo sobre professor de Educação Física, estou falando de todos para uma educação melhor. O problema é que a gente reclama muito e faz pouco (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

-x-

Se eu ficar liberando os alunos para fazer aula eu não vou fazer poesia porque não fui provocado, enquanto docência, enquanto docente e enquanto exercer a minha docência sobre eles a partir daquilo que me propus, ou seja, a minha responsabilidade para com eles, o professor tem uma responsabilidade por seus alunos. [...] Um momento que o professor assume a sua responsabilidade para esses novos que vieram ao mundo, ou seja, quando tu deixa os alunos livres para fazerem o que querem, pode acontecer uma série de coisa ali, tu pode até observar uma serie de coisa, tu vai ficar numa posição até mais tranquila, pode observar melhor, mas tu se desloca do teu lugar de professor que tem algo a trazer para eles [estudantes], novos conhecimentos que eles não sabem sozinhos, eles não vão aprender sozinhos, daí valoriza o nosso papel de professor (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015).

Assim, é necessário ter consciência que o processo ensino aprendizagem exige do docente compromisso e responsabilidade com os estudantes, com a escola e com toda a comunidade escolar. Day e Gu (2012) ajudam a entender essa síntese quando destacam que “apesar das amargas experiências do presente e nostalgia do passado, muitos continuam a demonstrar um forte senso de comprometimento com

seu trabalho, sobretudo nos centros onde há uma direção compreensiva e disposta a apoiar” (p. 143). Para esses autores, "sem compromisso, o sucesso dos esforços para mudar as coisas será limitado” (p. 150).

O docente Gabriel revela seu compromisso com os estudantes e com o processo pedagógico quando afirma que “eu sei quando chego ali [escola], eu tenho que dar o melhor de mim, não posso deixar de fazer alguma coisa porque estou com preguiça, porque estou cansado, porque dormi mal” (Entrevista realizada em 25/09/2015).

Retomando a visão do docente Cleber a respeito da “aula livre”⁶⁸, reproduzo um diálogo com esse professor registrado em meu Diário de Campo.

A aula tem que acontecer, não é uma aula livre que eu fique sentado e cada um se organize do modo como quiser. Para o docente isso não provoca o sentido do exercício do fazer docente. É necessário fazer e pensar as situações de aula. Assim, sou provocado a ser professor. Não nego a importância de deixá-los livres, mas penso que enquanto atitude de professor, tu fica muito afastado dos alunos, tu vai só regular situações, administra conflitos e para isso não é necessário o professor de Educação Física. É possível, talvez, olhar individualmente para cada aluno, mas aquele lugar de exercer a docência fica a desejar. Pensa que é necessário o docente ser desafiado de alguma forma (Diário de Campo nº 29, 09/04/2015).

Esse docente, a meu ver, demonstra valorizar o seu trabalho, dando relevância à docência e aos desafios que essas experiências relacionadas ao processo ensino aprendizagem podem oportunizar nos espaços/tempos das aulas de Educação Física. Além disso, é possível perceber a consciência de ser docente e de seu compromisso e responsabilidade para a formação dos estudantes. Entendo, ainda, que esse compromisso com o trabalho docente nas aulas de Educação Física pode contribuir para constituir as experiências corporais dos estudantes, possibilitando-os a pensar sobre si próprios e sua relação como seres sociais no mundo.

⁶⁸ Neste estudo, a “aula livre” será entendida como aula, visto que ocorre no espaço/tempo destinado ao componente curricular Educação Física. Destaco, ainda, que alguns docentes consideram a “aula livre” um modelo de aula *laissez-faire*, em que o trabalho docente consiste em distribuir materiais aos estudantes que decidem o que fazer durante o espaço/tempo da aula de Educação Física, o que geralmente se limita em futebol para os estudantes do sexo masculino e corda ou vôlei para as estudantes do sexo feminino.

O depoimento transcrito a seguir demonstra como a docente Samyra percebe esse processo:

A alfabetização começa na família com a apropriação do seu próprio corpo, na leitura que a própria criança faz de controle do seu corpo, ela não vai se apropriar de nada externo se ela não tiver essa apropriação corporal dela. A partir desse corpo começa a se apropriar do mundo ao redor dela e daí são as relações interpessoais dentro da casa dela e quando ela vem pra escola essas relações são ampliadas (Diário de Campo nº 78, 30/09/2015).

Dando continuidade à discussão apresentada anteriormente sobre “aula livre”, percebo uma divergência entre alguns docentes e as ideias do professor Cleber, que procura propor um trabalho de ruptura com uma cultura que constitui as aulas de Educação Física como um espaço/tempo livre para os estudantes fazerem o que quiserem. Os relatos transcritos a seguir demonstram essa tendência.

Eles [estudantes] gostam muito da tal aula livre, de vez em quando, eu dou cinco, seis aulas bem forçada, bem direitinho, orientada, [...] então, vai encerrar aqui, hoje, mas a aula que vem vou deixar livre. Então eles vão também tendo espaço. Eu fico observando como é que eles fazem a divisão das equipes, como é que eles fazem a proposta, por gol, por tempo, se eles vão roubar, se não vão roubar, se eles preferem ceder um pouco, do que ficar duas horas, batendo no gol por causa de uma bola, então é muito interessante (Prof. Gabriel, entrevista realizada em 25/09/2015).

Esse depoimento permite pensar que a aula livre se tornou uma estratégia necessária do professor de Educação Física para conseguir efetivar seu trabalho docente. Essa negociação, em algumas situações, pode se constituir na única maneira de conseguir com que os estudantes se comprometam a participar das aulas, demonstrando interesse. Além disso, é possível perceber no depoimento transcrito que a aula livre oportuniza que o docente observe a relação que os estudantes estabelecem com as experiências vivenciadas, anteriormente, nas aulas de Educação Física. Desse modo, a aula livre pode representar um momento, no decorrer do trabalho docente, para avaliar o processo ensino e aprendizagem, analisando as escolhas dos estudantes e de que modo eles se apropriam das experiências vivenciadas, anteriormente, em aula, além da possibilidade de buscar e descobrir novas experiências corporais. No que diz respeito a essa ideia, a docente Samyra expressa o que segue:

Eles me surpreendem, principalmente alunos de A20, me surpreendem, hoje a A21 [...] a primeira aula livre que eu dei no ano pra eles, e aí tu vê eles sentados, discutindo o que estavam fazendo, é show de bola, às vezes, professor não faz isso, entendeu, e uma turma que altamente bagunceira, altamente danada. Aí tu vê alunos de A20 se reinventando (Profª Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Essa mesma docente acrescenta, em seu depoimento, que

numa aula livre, se você olhar eles, eles não estavam livre, eu acho que a questão da aula livre, ela é muito mal interpretada, por que a gente hoje entende aula livre como um abandono, e numa aula livre onde a gente consegue observar a liderança, onde a gente consegue observar a capacidade deles de dialogar, de soluções de problemas, de se organizar e reorganizar, porque numa aula livre, eles brincaram de várias atividades, fizeram várias brincadeiras com cordas, fizeram várias brincadeiras com bola (Profª Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015)..

Embora essa docente acredite que a aula livre se constitui em uma estratégia de trabalho de Educação Física, contribuindo para fundamentar os conhecimentos construídos a partir das experiências vividas no espaço/tempo de Educação Física, ao longo do meu trabalho de campo pude observar uma única aula livre da Samyra (Diário de Campo, nº 38, 24/06/2015). A docente comenta que a

aula livre tem que ter intencionalidade. É necessário parar e observar com esse olhar, tendo objetivo que qualquer brincadeira realizada com as crianças, no pátio, tem que ter intencionalidade. Não nego que podemos deixar os estudantes jogarem sozinhos, até para desenvolver a auto-organização dos alunos ou conhecer o nível de organização deles. Questiona: como avaliarmos o aspecto organização? Nesse momento é possível observar alguns elementos que são necessários para organizar a tua aula, cita como exemplo o espírito de liderança. É possível observar quem consegue se auto-organizar (Diário de Campo, nº 33, 29/04/2015).

Essa docente, ao defender que a aula livre consiste em um encaminhamento importante para que as experiências dos estudantes sejam observadas como parte do processo ensino aprendizagem dos conhecimentos específicos da Educação Física, permite perceber certa contradição no seu trabalho. Destaco que as evidências oriundas dos relatos e das observações da realidade concreta, ou seja, do cotidiano pedagógico das escolas pesquisadas e do espaço/tempo das aulas de Educação Física, indicam as contradições que são inerentes ao processo pedagógico. Assim sendo, entendo que os docentes, como todos os sujeitos, são

fruto das contradições produzidas no contexto histórico, social, cultural e educacional em que se encontram inseridos.

É possível perceber que a organização do trabalho docente em Educação Física nas escolas pesquisadas se configura em “aulas orientadas”⁶⁹ e “aulas livres”. Essa configuração de divisão do espaço/tempo de aulas de Educação Física alternadas entre orientada e livre pode ser percebida também no trabalho realizado pela docente Luana. O relato dessa docente, abaixo transcrito, mostra o modo como ela organiza o seu trabalho e os conhecimentos da Educação Física.

Sabe, às vezes me encanta, assim, que no início do ano eu trabalho muito circuito, porque minha intenção no início é trabalhar com orientação espacial, sabe, muita orientação espacial, sobe e desce, isso [...] é um barato, quando chega quarta-feira, que eles dizem hoje é jogo livre, eu digo, hoje é livre, me empresta professora, eu quero bambolê, eu quero corda, eu cone e aí elas vão lá e montam o circuito delas, eu acho um barato (Prof^a Luana, entrevista realizada em 27/10/2015).

Essa docente, em outro momento da entrevista, faz uma análise desse processo, ao expressar que

na verdade assim [...] passa por uma questão de autoafirmação, tipo assim, por mais que eu me questione um limite, eu sempre estou fazendo, eu acho que a partir do momento que eu tenho uma intenção, sabe, eu já me sinto confortável, porque eu sei que tenho uma intenção, por exemplo, se tu viesse aqui na quarta-feira, dificilmente tu vai me ver dando uma aula dirigida, porque a quarta-feira é o dia de eu dar o material e eles criarem, Vera. Então, tu vai olhar minha aula na quarta-feira parece um largobol, mas não é. Eu me sinto muito tranquila com isso, porque eu tenho uma intenção (Prof^a Luana, entrevista realizada em 27/10/2015).

Em outro momento da entrevista, essa mesma docente afirma o que segue:

E tu sabe, que no início, me incomodava um pouco, quando eu fazia essas aulas, porque eu pensei assim, não estou fazendo nada, mas os próprios alunos foram me mostrando a importância daquele momento e, muitas vezes, acontecia e acontece de eu trabalhar uma determinada atividade com eles, na terça-feira e, na quarta-feira, eu distribuo material e eles trabalham muito semelhante com o que fiz (Prof^a Luana, entrevista realizada em 27/10/2015).

⁶⁹ As aulas orientadas são aquelas em que o docente interfere e orienta os estudantes para a materialização dos objetivos de ensino.

O depoimento da docente indica que as experiências corporais vivenciadas anteriormente nas aulas de Educação Física mobilizam os estudantes, oportunizando, desse modo, a auto-organização e a construção de caminhos próprios para novas aprendizagens. Sendo assim, parece que alguns docentes têm apostado nas aulas livres como possibilidade dos estudantes desenvolverem “a aptidão para criar as formas eficazes” (PISTRAK, 1981, p. 41) de se organizarem como coletivo. Porém, a auto-organização, de acordo com Freitas (2005), deve ser um trabalho sério, com obrigações e responsabilidades, tendo clareza da função educativa da escola. Para esse autor quando

uma atividade torna-se rotineira, perde sua função educativa, não tem mais sentido. Pode vir a ser até, uma forma de explorar o trabalho infantil no interior da escola, diante da precariedade dos investimentos em educação. A auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala de aula, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação (p. 112).

Pistrak (2000) contribui com a ideia de que a participação efetiva dos estudantes possibilita eles se constituírem como sujeitos do processo, quando destaca que:

A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligados à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (p. 42-3).

Os relatos desses docentes indicam, a meu ver, que a tendência de uma prática comum do passado, de aula livre – “rola-bola” –, em que a ação do professorado se limitava a distribuição de bolas e outros materiais para os estudantes jogarem e decidirem o que e como fazer no espaço/tempo da aula de Educação Física, vem sendo reconstruída no presente. Essa reconstrução pode ser percebida quando a aula livre, caracterizada pela ausência da interferência pedagógica do docente, passa a ter um objetivo, constituindo-se em um recurso para que o professorado possa observar o processo ensino e aprendizagem. Essa tentativa de mudar a dinâmica de um “costume comum” (THOMPSON, 1998) no espaço/tempo das aulas de Educação Física pode ser entendida como uma ação

que tem a intenção de romper com a cultura de aula livre, na qual os estudantes estão livres, inclusive, da interferência do docente no processo ensino e aprendizagem.

Essa prática comum nas aulas de Educação Física me remete ao que Thompson (1998) escreve sobre o costume como práxis e como lei. Para esse autor, o costume se fundamenta no uso comum e no tempo imemorial, caracterizado pela práxis, e é raramente regulamentado, sendo assegurado através da prática e da comunicação oral. Essa lembrança comunicada pelos mais velhos tem a tendência, segundo Thompson (1998), de “estar no centro da interface do costume entre a lei e a práxis”, pois, as “crenças não escritas, normas sociológicas e usos asseverados na prática, mas jamais registrados por qualquer regulamento” (p. 88).

Entendo, nesse sentido, que a aula livre se assemelha a esse processo descrito por Thompson (1998), pois é um costume consagrado pelo tempo e não está registrada em lugar algum que deveria ser preservado, mas tem uma determinada força na prática para alguns docentes de Educação Física que preservaram esse costume.

É possível observar, ainda, alguns acordos entre o coletivo docente que são costumes consagrados pelo tempo e que, de certo modo, passam a se tornar direitos e deveres comuns. Por exemplo, o fato de o coletivo docente das escolas adotar a antiguidade como um critério de escolha das turmas, do horário e da compensação semanal de carga horária do professorado pode ser considerado um costume consagrado pelo tempo, visto que esse preceito não está formalmente regulamentado, mas tem força de lei.

Em um breve diálogo com a docente Fabiana durante a observação na EMEF Gama, ela expressa que “está insatisfeita com o dia de sua compensação. O fato de assumir recentemente a escola não lhe dá direito de escolher as turmas e os dias de sua compensação semanal, pois está estabelecido que esse privilégio é dos docentes com mais tempo de escola” (Diário de Campo nº 16, 19/11/2014). Na entrevista que realizei com essa docente retomo esse assunto. Assim, o seu relato, transcrito a seguir, parece pertinente para esclarecer essa questão.

É uma coisa que a gente já vai sabendo, com o horário já pronto, com as turmas já com suas professoras referências, tudo com suas

folgas definidas e a gente não tem muito de escolher, porque a referência é mais antiga que eu, elas já se arrumam certinho para os especializados entrarem. [...] Isso ninguém me disse, nunca, mas eu já sabia. Está subentendido que os mais antigos ficavam com os últimos períodos de aula iam embora ou chegavam mais tarde, não tinham os primeiros e as minhas janelas eram sempre no meio, até alguém mais novo chegar (Prof^a. Fabiana, entrevista realizada em 21/09/2015).

Cabe destacar que os horários das aulas de Educação Física frequentemente estão “distribuídos de modo a cobrir as compensações dos professores referência do I e II ciclos. A cobertura da folga desses docentes possibilita garantir, sem transtorno, a rotina do cotidiano pedagógico da escola” (Diário de Campo nº 16, 19/11/2014).

A fase inicial da docência é, para Cavaco (1995) e Esteve (1995), um momento difícil para os docentes. Cabe aos docentes iniciantes, na maioria das vezes, trabalhar com as turmas consideradas mais difíceis e cumprir os horários menos atrativos.

O trabalho docente e as experiências que se concretizam nos espaços/tempos das aulas de Educação Física têm sido, na perspectiva de alguns colaboradores da pesquisa, um aspecto que vem contribuindo para tornarem-se docentes. Nesse sentido, cabe destacar que desde o início do trabalho de campo o docente Cleber afirma que “aprende a ser docente no cotidiano do seu trabalho, que se constitui docente permanentemente” (Diário de Campo nº 06, em 17/09/2014). Em outro momento de diálogo com o docente, este dá continuidade a essa ideia, expressando que

Para poder pensar a próxima aula, a aula tem que acontecer, não é uma aula livre que eu fique sentado e cada um se organize do modo como quiser. Para o docente isso não provoca o sentido do exercício do fazer docente. É necessário fazer e pensar as situações de aula. Assim, sou provocado a ser professor (Diário de Campo nº 29, 09/04/2015).

Esse depoimento indica o papel da experiência como uma das fontes de aprendizagem, contribuindo para constituir a docência; porém, para que isso ocorra, será necessário articular as experiências vivenciadas e as reflexões sobre trabalho docente no cotidiano pedagógico da escola. Acredito que estabelecer um diálogo entre o trabalho docente e os conhecimentos teóricos em um processo contínuo de reflexão das experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física pode

contribuir na construção de suas próprias aprendizagens e, conseqüentemente, com sua formação. É necessário considerar, ainda, que os docentes mobilizam algumas experiências e aprendizagens construídas ao longo de seu percurso de vida e esses conhecimentos precisam estar inter-relacionados com o contexto de ação, pois o trabalho docente sofre influência do contexto histórico, social e cultural em que se insere a escola.

O processo de ensinar e aprender a ser docente, segundo o colaborador Cleber, constitui-se na interação com os estudantes e entre as diferentes ações corporais decorrentes dos conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física.

[...] que eu me constituo enquanto um ethos docente, a partir de todas essas intervenções pedagógicas, ou seja, eu passo para os alunos uma série de elementos que eu considero importante para eles, no sentido da infância das brincadeiras e isso também me constitui enquanto professor (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015).

Esse processo de aprender a ser docente me remete a Freire (1998) quando este enfatiza que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (p. 25-6). Para Freire (1997), o aprendizado ocorre na medida em que o docente, humilde, esteja continuamente aberto e disponível a repensar o pensado. A experiência, segundo o autor, “se bem percebida e bem vivida”, exige uma formação permanente do docente. A formação se fundamenta na “análise crítica de sua prática” (p. 19).

É importante considerar, ainda, que na perspectiva freireana aprendemos a ser docentes e a nos constituirmos como tal no diálogo, nas trocas e no compartilhamento de experiências e conhecimento com os outros. Assim sendo, o docente Cleber destaca que “nós precisamos dialogar [...], nós sempre temos alguma coisa pra aprender com outro” (Entrevista realizada em 13/07/2015). A docente Samyra também compartilha dessa ideia quando expressa que está “sempre aprendendo com o outro. É necessário valorizar as experiências do outro” (Entrevista realizada em 24/06/2015).

É oportuno destacar, novamente, que dialogar exige a escuta atenta às ideias e às experiências dos outros. De acordo com Freire (1998), “é escutando bem que

me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (p. 135).

Essa possibilidade de escutar o outro é necessária em um trabalho docente que pretenda fazer da troca de ideias, das conversas sobre as experiências do cotidiano pedagógico, ou seja, do diálogo entre professor-professor, professor-aluno, o ponto de partida para novas aprendizagens, contribuindo, sobretudo, com a democratização da escola e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Os relatos do colaborador Cleber e da colaboradora Samyra revelam o desejo de romper, pelo menos em alguns momentos, com o trabalho isolado, substituído por um processo de diálogo que busca, com seus pares, um espaço de reflexões críticas das experiências pedagógicas vivenciadas no contexto de ação. Acredito, ainda, que é necessário enfrentar o individualismo, o isolamento pedagógico e a fragmentação das ações que imperam na escola e na sociedade atual.

No que diz respeito a esse isolamento pedagógico, decorrente, em princípio, da ausência de diálogo e de troca de experiência com os outros colegas, a docente Fabiana expressa que “no cotidiano, assim, não tem aquela pessoa que se aproxima e que conversa contigo, aí qualquer coisa que tu precisar é mais, assim, cada um por si, tu vai pegando o jeito, a rotina da escola e tu vai indo” (Entrevista realizada em 21/09/2015).

A docente Samyra tem percepção semelhante à de Fabiana, como se pode perceber nas declarações a seguir:

Eu olho, às vezes, para o lado, eu me sinto, literalmente, sozinha dentro de um mundo que eu criei pra mim. Eu realmente quando eu venho para a escola, mesmo nos momentos, dias com vontade de não fazer porcaria nenhuma, largar uma bola e ficar só olhando, porque, às vezes, me irrita muito, porque, por mais que você se esforça, pouco retorno você tem dos seus pares, muito pouco retorno você tem da direção, muito pouco do próprio sistema educacional, isso é revoltante. Me sinto solitária, por “n” questões que a gente já conversou (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

O sentimento de isolamento pedagógico que tem caracterizado o trabalho dos docentes está evidente nos relatos ora transcritos. Na perspectiva da docente Renata, a dificuldade para efetivar a organização coletiva do trabalho docente, a

intensificação do trabalho, a desvalorização social dos docentes, além do “esvaziamento das discussões pedagógicas” (Questionário, 2015), são alguns aspectos que podem estar causando esse sentimento de isolamento.

As aprendizagens e os conhecimentos construídos no trabalho docente, no diálogo, na escuta e na troca de experiências no cotidiano pedagógico são elementos valorizados por alguns docentes como pressupostos que podem favorecer o processo de aprendizagem da docência em Educação Física. Acredito que seja necessário criar condições que viabilizem a discussão coletiva, no sentido de os docentes estarem refletindo, construindo e compartilhando suas ideias, conhecimentos e experiências pedagógicas. Ou seja, é preciso, ainda, construir ações concretas e objetivas para superação desse isolamento pedagógico.

Em síntese, essas interações, nas quais os docentes socializam conhecimentos, ressignificam seu trabalho docente e constroem projetos e ações integradas, têm uma dimensão evidentemente formativa. No entanto, para que essas interações realmente contribuam com a formação docente, será necessária a constante análise crítica que problematize os fundamentos e os pressupostos de suas ações, possibilitando aos docentes a apropriação dos conhecimentos e das aprendizagens construídas no cotidiano pedagógico. É nessa perspectiva que compreendo a escola como um espaço de formação permanente, não somente dos estudantes, como também dos docentes.

Por fim, vale lembrar as palavras de Freire (1997), quando destaca que a “formação permanente autêntica” é aquela que se “funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida” (p. 11).

As experiências vividas e percebidas no trabalho docente possibilitam construir aprendizagens, contribuindo com a formação permanente do professorado. Esse processo de formação docente se fundamenta na análise crítica de suas experiências no cotidiano pedagógico, possibilitando mudanças no trabalho docente. O processo de pensar a própria experiência no trabalho realizado no espaço/tempo da aula de Educação Física pode ser uma forma de se constituir docente. Desse modo, entendo que as experiências vividas e percebidas no contexto de ação são

fundamentais no processo de constituição do docente, contribuindo para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos no âmbito educacional.

3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL: analisando a experiência dos docentes

Nessa seção, apresento uma análise das percepções dos docentes de Educação Física sobre as experiências vivenciadas nas Políticas Públicas em Educação efetivadas na RME/POA. O projeto educacional de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mais especificamente, o Programa Mais Educação/Cidade Escola como uma ação indutora de uma Política Pública de Educação, tem sido, na perspectiva de alguns docentes de Educação Física, um dos aspectos que vem interferindo intensamente em seu trabalho docente e na organização do cotidiano pedagógico da escola. Desse modo, procuro, com base nos depoimentos dos docentes de Educação Física, analisar o que pensam a respeito das Políticas Públicas em Educação, a partir do Programa Mais Educação/Cidade Escola, como vivenciam essa experiência em seu trabalho docente no cotidiano da escola e como contribuem com o processo formativo do professorado.

Essa categoria teve origem a partir da necessidade de compreender de que modo os docentes de Educação Física participam, percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação na escola e no trabalho docente. Destaco que para pesquisar as experiências dos docentes de Educação Física da RME/POA é necessário considerar as mudanças ocorridas na organização da escola, especialmente, da Educação Física no currículo. Nesse sentido, o fato da RME/POA ter protagonizado um Projeto Educacional denominado de Escola Cidadã comprometido com princípios da educação crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011) e experienciado uma nova mudança na Administração Municipal, a partir de 2005⁷⁰, permanecendo até 2016. Embora a Proposta Pedagógica da Escola Cidadã enquanto Política Educacional não tenha sido formalmente extinta, este Projeto Educacional vem sendo progressivamente alterado. Desse modo, entendo que para pesquisar a RME/POA, se faz necessário analisar como o professorado de

⁷⁰ Em 2005 uma nova coalizão política, eleita em oposição a anterior, assume a Administração Municipal de Porto Alegre.

Educação Física percebe e experiencia na escola e no trabalho docente a continuidade e descontinuidade da Política Pública em Educação na atual gestão municipal. Cabe mencionar que, para Azevedo, Rodrigues e Curço (2010) o Projeto Escola Cidadã de Porto Alegre sofreu descontinuidades, não se constituindo mais como Política Educacional. “Sua continuidade depende do enraizamento que alcançou em algumas escolas, onde as mudanças atingiram patamares irreversíveis” (p. 13).

Por isso, para analisar como os docentes de Educação Física experienciam em seu trabalho docente, no cotidiano das escolas, as atuais Políticas Públicas em Educação, tomei a decisão de elaborar um questionário destinado a todos o professorado da RME/POA, uma vez que encontrei dificuldade em obter informações sobre esse tema, somente a partir das entrevistas. Contudo, as entrevistas foram de grande valia para organizar o questionário. Vale destacar novamente que esse instrumento possibilitou obter informações importantes para responder à problemática central desta pesquisa, as quais serão possíveis observar no decorrer da análise desta categoria.

É importante considerar que uma das grandes vantagens da etnografia é a flexibilidade (TRIVIÑOS, 1987; WOODS, 1995; HAMMERSLEY e ATKINSON, 1994). Os autores a que me refiro assinalam que ela não requer previamente um completo desenho do trabalho de campo, considerando que as estratégias e orientações da investigação podem mudar de acordo com as exigências estabelecidas pelo trabalho de campo no contexto da pesquisa e de acordo com o processo de elaboração teórica. Desse modo, destaco que a etnografia educativa como um caminho aberto e flexível torna indispensável o rigor teórico-metodológico durante todo o processo de pesquisa.

Portanto, a necessidade de utilizar diferentes instrumentos para obter informações com a intenção de aprofundar a pesquisa possibilitando a compreensão do fenômeno estudado pode ser pensada na perspectiva da bricolagem. Assim, a bricolagem se apresenta como a necessidade do pesquisador estar flexível e aberto para perceber que, em determinados momentos, a pesquisa precisa ser cuidadosamente repensada e, se necessário, ajustada. Denzin e Lincoln (2006) e Kincheloe e Berry (2007) são autores que conceituam e apresentam para o campo

da pesquisa qualitativa e, mais especificamente para a pesquisa em educação, a bricolagem como abordagem metodológica. Para Denzin e Lincoln (2006) a bricolagem metodológica é quando o pesquisador trabalha utilizando as mais diferentes estratégias metodológicas em seu trabalho, utilizando “desde uma entrevista até uma auto-reflexão e introspecção intensivas” (p. 20). A bricolagem, segundo Kincheloe (2007), é um processo “que envolve construção, reconstrução, diagnóstico conceitual, negociação e readaptação” (p.17). A ideia da bricolagem como abordagem metodológica é entendida pelo autor como:

[...] a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo, os bricoleurs ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos. Sempre respeitando as demandas da tarefa que tem pela frente [...] (p.17) [grifo do autor].

Portanto, para Denzin e Lincoln (2006), a bricolage⁷¹ se configura dentro de múltiplas metodologias e vários procedimentos, todos eles podendo ser analisados de modo separado ou entrecruzado, coexistindo entre si e potencializando ainda mais o trabalho do pesquisador.

Nesta pesquisa, utilizei a ideia de bricolagem para complementar conceito teórico, metodológico, procedimentos e instrumentos, visando alcançar os objetivos do estudo, porém sempre considerando a coerência que possibilitasse favorecer as aprendizagens e a construção do conhecimento e não o já conhecido ecletismo.

Nos relatos transcritos a seguir é possível perceber como os docentes de Educação Física percebem, no momento atual, o conjunto das Políticas Públicas em Educação. Entendo que faz parte um conjunto de Políticas Públicas em Educação, aquelas voltadas para as questões étnico-raciais, de inclusão, de formação dos professores, entre outras, concebidas pelo Plano Municipal de Educação (PME) e pelo PNE.

⁷¹ Bricolage é uma palavra de origem francesa utilizada para denominar um conjunto de trabalhos manuais realizados por um bricoleur que é “alguém que utiliza suas próprias mãos em seu trabalho e emprega meios tortuosos se comparados aos do artesão [...] o *bricoleur* é prático e conclui seu trabalho” (DENZIN; LINCOLN 2006, p. 38) [grifo do autor].

Nesse sentido, é interessante principiar pela pergunta que possibilitaria conduzir o processo de diálogo entre a pesquisadora e os docentes colaboradores da pesquisa. Na sequência do diálogo durante a entrevista solicitei que os docentes comentassem sobre o Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, que todas as escolas da RME/POA, durante as formações de professores, no mês de março de 2015, discutiram e encaminharam suas propostas para serem debatidas no Congresso Municipal de Educação realizado nos dias 27 - 28 de março e 24 – 25 de abril de 2015⁷².

O questionamento proposto para provocar o diálogo foi configurado da seguinte forma: “Nesse momento gostaria de dialogar a respeito das Políticas Públicas em Educação, visto que, o Plano Nacional de Educação completa um ano após ser sancionado pela Presidência da República e, o Plano Municipal de Educação que está para ser aprovado pela Câmara Municipal de Porto Alegre. Fale como você vê a relação entre as atuais Políticas Públicas em Educação e o trabalho docente que você vem realizando na escola”.

Os relatos dos docentes revelam pouco entusiasmo em dialogar criticamente sobre as Políticas Públicas em Educação. Essa indiferença em relação às Políticas Públicas em Educação pode ser percebida em alguns relatos dos docentes que apresento a seguir.

Nos últimos tempos tenho me dedicado menos em relação a discutir assim mais profundamente as questões das políticas públicas. Tu acaba fazendo algumas escolhas. Agora o que eu percebo assim, quando começa se discutir políticas públicas quando elas aparecem, [...] a própria questão do plano municipal de educação, que teve, eu participei da parte basicamente da escola, eu não sai delegado, [...] até porque eu tinha outras demandas, eu tive que fazer escolhas, eu considero fundamental a questão das políticas públicas, porque é ali que se pensa também como que é a educação vai ter certos desdobramentos. [...] Então, não estar acompanhando, não estar presente nisso, também te deixa refém daquilo que vai ser votado, que vai ser aprovado. [...] Bom, a gente não é completo, também, não dá conta de tudo. [...] Eu vejo que na escola a gente começou a fazer essa discussão, isso de alguma forma se tornou presente. A questão de se tornar presente faz com que tu tem que parar para ver onde é que eu

⁷² O projeto do PME foi aprovado pela Câmara Municipal de Porto Alegre e sancionado pelo Prefeito Municipal, transformando-o na Lei nº. 11.858, de 25 de junho de 2015.

posso pensar, onde é que posso me colocar, o que eu posso fazer naquele momento (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015).

O relato ora transcrito apresenta um aspecto importante acerca das Políticas Públicas em Educação e o trabalho docente, na medida em que, de um lado, a sua implantação ou implementação produz efeitos no contexto pedagógico da escola e, de outro, as demandas do cotidiano impulsionou a tomar a decisão de não participar e se envolver no processo de discussão do coletivo docente.

A docente Luana tem percepção semelhante à de Cleber, revelando também que se sente sobrecarregada com a intensificação do trabalho docente. Hargreaves (1996) contribui para entender o contexto de trabalho do professorado quando discute a intensificação do trabalho docente. O autor acrescenta à intensificação o fator tempo, que é percebido diferentemente nos diversos setores do contexto escolar, que será abordado mais adiante nesta seção. A intensificação do trabalho tem contribuído para que alguns docentes se afastem de decisões de relevância para o cotidiano pedagógico no contexto escolar. O relato abaixo é significativo nesse sentido:

Na verdade, assim, Vera, vou ser bem sincera contigo, [...] tem muitas coisas que eu desconheço, as vezes, é por falta de tempo, às vezes é por falta de interesse, porque a nossa prática consome a gente. (Prof^a Luana, entrevista realizada em 27/10/2015).

O relato ora transcrito indica que as condições objetivas vividas no cotidiano pedagógico da escola pela docente Luana e pelo docente Cleber têm influenciado o afastamento dos debates relacionados às Políticas Públicas em Educação, repercutindo no processo de refletir e socializar às suas experiências. A falta de tempo, consequência da intensificação do trabalho docente, tem levado os professores, de acordo com Molina Neto e Molina (2013), “ora ao individualismo”, “ora a fazer qualquer coisa possível” (p. 234).

Nessa mesma direção o relato da docente Samyra revela que seu trabalho docente no cotidiano pedagógico da escola se constitui no isolamento. Retomo a ideia de Hargreaves (1996) de que a intensificação do trabalho docente pode gerar um isolamento dos docentes.

Nada, eu vivo no meu mundo, Vera, eu compro meu material, eu faço aquilo que eu acredito, entendeu. Se [...] existem, estão muito

distantes do meu mundo. Eu vou ser bem sincera, nem sei se eu quero me envolver mais com elas. [...] Eu vivo numa ilha, eu Samyra, eu vivo numa ilha. [...] Cada professor chega na escola, cai de paraquedas e fica no seu mundo e, ninguém cobra ninguém, todo mundo faz o que quer e como quer (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Esse isolamento pedagógico revelado no relato acima indica que a docente busca, intencionalmente, nas experiências individuais uma saída para superar as contradições e enfrentar os desafios do seu trabalho no cotidiano escolar. Além disso, a Samyra identifica o trabalho docente, com determinadas turmas de estudantes, um desafio a ser enfrentado. Desse modo, para essa docente:

É um desafio essas três turmas que peguei à tarde, é um desafio, porque eu vou ter que me reinventar, sem perder minhas características, sem deixar de levar em conta a idade deles e, trazer atividades completamente diferentes daquelas que eu já venho nessa sequência pedagógica que eu venho trabalhando entendeu? (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Essa percepção da docente de que é necessário redimensionar o trabalho a ser realizado com algumas turmas, possibilita pensar que a necessidade de reorganizar o processo ensino e aprendizagem se constituiu, a partir da reflexão crítica das experiências, anteriormente vivenciadas com os estudantes no contexto pedagógico da escola.

Desse modo, o relato da docente contribui para compreender as experiências pedagógicas na perspectiva da práxis e leva em consideração o processo reflexivo, possibilitando a mudança no trabalho docente. Porém, para ocorrer alguma mudança no trabalho docente será necessária a ação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Por sua vez, as necessidades da ação que surgem das experiências vivenciadas no contexto das aulas e do cotidiano pedagógico da escola exigem uma teoria. Assim sendo, o docente atua de acordo com suas experiências e aprendizagem enfrentando os desafios do cotidiano pedagógico no contexto escolar, construindo e reconstruindo conhecimentos. Freire (1998) contribui quando afirma que a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 43). É nesse movimento contínuo que possibilita a reflexão transformadora do trabalho docente. Portanto, é possível pensar o trabalho docente e a experiência

na perspectiva da práxis quando tem como propósito originar mudanças no processo ensino e aprendizagem.

Para a docente Liana a precarização do ensino e do trabalho docente está no centro das Políticas Públicas em Educação.

Eu acho que essas políticas atuais, elas estão vindo assim, eu acho para dificultar mais e precarizar mais o ensino público. Eu acho que eles estão tentando tirar direitos que foram adquiridos a custo de muita luta, que beneficiavam muitos alunos e as escolas, eu acho que tão tentando enxugar mais e tirar os direitos (Profª Liana, entrevista realizada em 28/08/2015).

O relato ora transcrito revela que a precarização é mais visível, à medida que tem como propósito reduzir os recursos humanos, impossibilitando, assim, a melhoria do processo pedagógico da escola e, conseqüentemente, o trabalho docente. Essa redução de recursos humanos tem forçado os docentes a assumirem diferentes funções na escola, por exemplo, realizar mensalmente o registro on-line da frequência dos estudantes, no Sistema de Informações Educacionais (SIE)⁷³ da PROCEMPA⁷⁴.

A Ellen destaca o envolvimento do coletivo docente da escola nas discussões do Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação, criticando a forma como foram aproveitadas as propostas encaminhadas pelos docentes nas plenárias do Congresso Municipal de Educação.

Eu faço muita relação e, uma visão dessas coisas é um sucateamento total da educação [...]. Eu fiquei meio frustrada com esse trabalho, eu acho que quase toda a rede, porque nós trabalhamos num sábado inteiro aqui, dois sábados, foram oito horas que nós trabalhamos, oito horas aqui dentro da escola, saíram os delegados que foram para lá [Congresso Municipal de Educação] nos representar e defender as emendas. [...] Na verdade foi o que eles queriam e, o que eu vejo em educação que a maioria das coisas são feitas assim, não só lá, como por parte, as vezes, da nossa mantenedora, da SMED, que faz, faz a reunião para que seja no final definida aquilo que quer e, como já está se usando aqui dentro da escola, também. [...] Não foi

⁷³ É um instrumento que informa no sistema a presença dos estudantes para o acompanhamento da frequência escolar do Programa Bolsa Família. O Bolsa Família é um programa Federal de transferência direta de renda, com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza. Abrange crianças e adolescentes na faixa etária de seis a 15 anos, com frequência escolar mínima de 85% da carga horária mensal.

⁷⁴ Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre.

levado em consideração tantos manifestos, tantas coisas que se pregou e que se pediu e que, eu acho que isso é fechar os olhos para o que se vive ou, no mundo atual (Prof^a Ellen, entrevista realizada em 19/11/2015).

Pude observar no Pré-Congresso e no Congresso Municipal de Educação que,

Houve a tentativa de contemplar as contribuições encaminhadas pelo coletivo docente da EMEF Gama, que por um equívoco não foi incluído no texto-base para a análise da comunidade educacional do município, porém, a comissão que coordenava o processo de discussão, fundamentado pelas normas do Congresso, não permitiu a apreciação das propostas da referida escola (Diário de Campo nº 26, 28/03/2015).

No relato a docente Ellen tece críticas contundentes a respeito da Coordenação da Comissão Municipal Institucional da SMED/POA desconsiderar as experiências daqueles que fazem o cotidiano pedagógico das escolas, ou seja, os docentes. Thompson (2002) contribui para que se entenda a forma como permitiram a participação dos docentes nas decisões e votação das emendas que seriam incorporadas ao Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação quando afirma que “é sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas, hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado” (p. 46).

O relato da docente evidencia, ainda, que prevaleceu o interesse dos gestores da SMED/POA na elaboração do Plano Municipal de Educação. Diante dessa circunstância é necessário considerar que a elaboração das Políticas Públicas são espaços de tensões, conflitos e lutas, pois, os grupos que estão no momento da construção dos textos buscam legitimar as suas ideias, interesses e ideologias. Nesse aspecto, Mainardes (2006), contribuiu ao esclarecer que é no contexto de influência que “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (p. 51). O autor explicita ainda que,

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vezes são ouvidas (p. 53).

É possível perceber, nesse sentido, que a influência dos docentes na construção do Plano Municipal de Educação foi limitada, pois sua participação nessa Política Pública de Educação está mais presente durante a implementação da proposta no “contexto da prática” (BALL, 2001; MAINARDES, 2006), ou seja, no momento que o trabalho docente se materializa no cotidiano pedagógico das escolas.

Na percepção do docente Gabriel a tendência das atuais Políticas Públicas em Educação é ser assistencialista, o que acaba reduzindo o papel da escola de socializar conhecimentos historicamente acumulados. Além disso, considera consenso a necessidade de mudanças nas políticas educacionais visando à formação de sujeitos críticos capazes de lutar por melhores condições de vida. Esse docente ao revelar a substituição de professores por oficinairos tem percepção semelhante a de Liana a respeito da precarização do ensino e trabalho docente, anteriormente mencionado. É o que revela o depoimento a seguir:

O que nós temos que fazer a médio e longo prazo está muito claro e todo mundo sabe o que tem que fazer, [...] eles não fazem por dois motivos, primeiro porque não tem interesse, porque o povo mais informado, mais culto, mais problema vai dar para os políticos. Então a segunda coisa, eles querem manter uma escola num padrão assistencialista, [...] em vez de ser um local onde tenho que ir para vivenciar, para aprender, para se divertir, para ter novas experiências e, sim para ser um depósito de gente, está muito claro, são poucas escolas que conseguem romper com essa questão, onde tem um monte de oficinairos, um monte de dinheiro para outras coisas, que na verdade era para ter professores, era para ter um RH maior, era para ter um espaço físico mais adequado (Prof. Gabriel, entrevista realizada em 25/09/2015).

É possível identificar no relato ora transcrito que o docente acredita em uma escola com um ambiente agradável que possibilite os estudantes vivenciar novas experiências, favorecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Para esse docente algumas escolas têm se colocado a tarefa de apresentar alternativas para superar esta situação no próprio espaço escolar. Nesse sentido, Ball (2001) e Mainardes (2006) contribuem quando afirmam que no contexto da prática as Políticas Públicas estão sujeitas a interpretações, podendo representar mudanças na política original. É necessário considerar que as histórias de vida e experiências dos docentes envolvidos no cotidiano pedagógico das escolas exercem influências no processo de implantação de uma Política Educacional, ou seja, no contexto da

prática é que as políticas podem ser reinterpretadas e ressignificadas de modo diferente daquelas pretendidas pelos gestores que, em alguns casos, desconhecem o contexto do trabalho docente.

É possível perceber que os docentes, em seus relatos acima transcritos, convergem quando a temática é Políticas Públicas em Educação. Os depoimentos indicam que os docentes não se sentem envolvidos e demonstram desinteresse quando o assunto está relacionado às Políticas Públicas em Educação. Penso que a forma como o processo de elaboração das Políticas Públicas foi conduzido, desprezando as experiências e a participação efetiva do professorado, pode ter influenciado o desinteresse e/ou silêncio dos docentes colaboradores da pesquisa. Esse desinteresse e esse silêncio, a meu ver, não revelam necessariamente omissão ou ausência de criticidade dos docentes, mas, uma posição diante das condições materiais e objetivas as quais está submetido o professorado de Educação Física.

Sendo assim, é possível perceber que a entrevista como um dos instrumentos para obter informações poderia ser complementado para esclarecer um dos objetivos estabelecidos na pesquisa que é compreender de que modo os docentes de Educação Física percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação na escola e no trabalho docente. Com o propósito de aprofundar, a partir das entrevistas, informações referentes às Políticas Públicas em Educação que pudessem contribuir para compreender a análise sobre essa temática, aceitei a sugestão da banca de qualificação do projeto de tese de elaborar um questionário com questões abertas, possibilitando a todos os docentes de Educação Física da RME/POA compartilhar suas experiências e suas ideias relacionadas à Política Pública de Educação no município de Porto Alegre.

Depois de acessar as informações dos questionários enviados a dois docentes da RME/POA, tendo com o objetivo validar esse instrumento, acrescentei uma pergunta mais objetiva que pudesse esclarecer as informações pretendidas (APÊNDICE D e H).

Para elaborar a questão levei em consideração que, em 2006 iniciou o processo de ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas da

RME/POA. É necessário, portanto, apresentar brevemente alguns aspectos desse processo.

Embora a nova gestão política eleita em 2004, em oposição aos dezesseis anos de Administração Popular, não tenha adotado ou modificado concretamente o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã, também não tenha oficializado uma Proposta de Política Educacional em substituição à anterior, o novo governo introduziu na RME/POA um modo próprio de conceber e conduzir a educação em Porto Alegre. Nesse sentido, é possível visualizar, no Plano Plurianual de 2006-2009 (PMPA, 2005) novos encaminhamentos para a educação na RME/POA, quando o Governo Municipal define metas para ampliação de tempos e espaços escolares na RME/POA, determinando seu campo de ação para além do contexto escolar. Assim, está descrito o Programa denominado de “Cidade Escola”:

Ampliação e qualificação dos tempos e espaços escolares, propiciando que a escola se torne polo educativo, cultural, esportivo e de educação para o trabalho em comunidades com índices altos de violência e de vulnerabilidade social. As ações da CIDADE ESCOLA são construídas e vivenciadas dentro e fora do contexto da escola como uma apropriação autônoma e singular da Cidade de Porto Alegre. De maneira singular a Cidade Escola (Porto Alegre) institui-se como vivência total na escola e para além dela, para aproveitar e usufruir experiências curriculares oficiais e complementares [...] (PMPA, 2005, p.132).

Já no Plano Plurianual de 2010-2013, o Programa Cidade Escola é retomado com o mesmo objetivo de ampliar “tempos e espaços de aprendizagens dos alunos, com ações construídas e vivenciadas dentro e fora do contexto da escola” (PMPA, 2009, p.124).

A SMED/POA aderiu, em 2007, ao Programa Mais Educação do Governo Federal, que tem como objetivo fomentar a Educação de Tempo Integral, numa interface com o projeto Cidade Escola.

Para dar visibilidade às ideias dos docentes de Educação Física da RME/POA a respeito das Políticas Públicas de Educação e do Programa Mais Educação/Cidade Escola na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, optei por apresentar fragmentos dos depoimentos, destacando alguns aspectos para análise e discussão.

A análise dos depoimentos desses docentes relacionados às atuais Políticas Educacionais que vem sendo implementadas – seja pelo Governo Federal, seja pelo Governo Municipal – a partir do Programa Mais Educação/Cidade Escola revela alguns aspectos que podem estar interferindo no trabalho docente no cotidiano escolar. Entre esses aspectos destaco a dicotomia entre o turno regular e o contraturno, no que se refere à precariedade na infraestrutura, condições de trabalho, espaços de discussões, formação dos docentes e trabalho coletivo.

É possível perceber, pelos depoimentos, que para os docentes de Educação Física o Programa Mais Educação/Cidade Escola parece uma escola dentro da escola. A docente Sara declara: “costumo dizer que é uma escola atravessando a outra, e em alguns casos duas escolas num mesmo local”. As docentes Graziela e Zélia têm percepções semelhantes quando expressam: “como a coordenadora deles mesmo fala, é uma segunda escola dentro de outra escola”: “acho que um grande problema do Mais Educação e do Cidade Escola é que acaba sendo uma escola paralela, poucas as escolas fazem uma integração dos projetos com a rotina da escola” (Questionário, 2015).

O relato do docente Gabriel também revela sua visão a respeito da divisão do currículo da escola de turno integral ao expressar que,

Eu vejo [...] uma divisão curricular, agora com essa escola integral, turno integral, mas, que ainda está em discussão, que sempre tinha aquela frase, que diz assim, se não mudar a escola pra ser um turno integral, pra escola duplamente chata (Prof. Gabriel, entrevista realizada em 25/09/2015).

É necessário mencionar que o Programa Mais Educação/Cidade Escola possui verba própria, grade de horário, um grupo de monitores/oficineiros, turmas de estudantes divididos em oficinas, merenda própria e um docente coordenador que tem a atribuição de coordenar todas as demandas administrativas e pedagógicas, como por exemplo, gerenciar o quadro de recursos humanos e planejar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. A docente Sara demonstra essa tendência quando revela: “na escola em que trabalho a coordenação do projeto é feita por uma supervisora, que procura articular e organizar da melhor forma, as atividades, espaços e selecionando oficinairos da área da educação ou com experiência em escola” (Questionário, 2015).

Essas ideias dos docentes são confirmadas no documento analisado, intitulado “Programa Mais Educação - Manual Passo a Passo”, que propõe algumas indicações para fomentar a implantação da Educação de Tempo Integral nas escolas e este expressa que:

A secretaria designará, dentre os docentes nela lotados, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral (BRASIL 2009b, p. 14)⁷⁵.

Esses aspectos vêm contribuindo para os docentes perceberem o Programa Mais Educação/Cidade Escola como uma parte separada do restante da escola. Portanto, acredito que o modo como o Programa Mais Educação/Cidade Escola vem se configurando dentro das escolas tem contribuído para que se pense que há duas escolas simultâneas em um mesmo espaço físico.

O docente Nicolas ao expressar que “os projetos que são desenvolvidos pelos professores do quadro da escola ainda permanecem em funcionamento, mas não há integração com as aulas, acontecendo sempre no turno inverso, de maneira independente” (Questionário, 2015) possibilita pensar que a concretização do trabalho docente vem se caracterizando pela fragmentação dos conhecimentos entre o currículo formal e contraturno. Entendo que a educação integral requer um trabalho coletivo dos docentes, de modo que possibilite efetivamente a integração pedagógica dos conhecimentos desenvolvidos no currículo formal e no contraturno escolar.

Diante do que foi apresentado é possível pensar que para superar as contradições da divisão de turnos, seria preciso criar ações coletivas que rompessem com a fragmentação disciplinar, como por exemplo, oportunizar formação continuada e espaço coletivo de discussão que possibilitasse ao professorado redimensionar e construir a partir do seu trabalho docente, a interdisciplinaridade na perspectiva da educação integral. Para Gadotti (2009) é necessário superar, em uma perspectiva interdisciplinar esses conceitos para integrar “[...] tempos e espaços, centrando-os na aprendizagem integral, levando em

⁷⁵ BRASIL. *Programa Mais Educação - Manual Passo a Passo*. Brasília, D.F, SECAD/MEC, 2009b.

conta tanto os aspectos cognitivos e políticos-sociais dos conteúdos estudados quanto os aspectos culturais e afetivos” (p. 67).

Entendo, ainda, que para superar o conceito de turno, contraturno e um currículo fragmentado devem pensar que as atividades que, atualmente, se apresentam como complementares, como por exemplo, esporte, lazer e arte, entre outras, precisam ser integradas e articuladas com o Projeto Político Pedagógico da escola de modo que possa pertencer ao currículo escolar formal, transformando a escola em um espaço de múltiplas experiências e aprendizagens.

A precariedade na infraestrutura e de espaços físicos das escolas é uma demanda que também mereceu atenção dos docentes. Os relatos de alguns docentes indicam que essa precarização dos espaços físicos dentro da escola é um dos aspectos que vem interferindo no trabalho docente em Educação Física.

O docente Ulisses afirma que “[...] infelizmente minha escola não oferece um espaço adequado para o bom desenvolvimento do trabalho docente” (Questionário, 2015). O depoimento do docente também revela que as instalações físicas não atendem à demanda escolar quando expressa que “a falta de recursos humanos e de estrutura física, algumas vezes acabam por aumentar o número de estudantes por turma, refletindo diretamente no desenvolvimento das aulas” (Questionário, 2015).

Percepção semelhante tem o docente Pedro ao manifestar sua insatisfação com a limitação de espaços adequados dentro da escola:

A falta de espaço físico, decorrente de uma política de superlotação das escolas faz com que tenhamos que, diariamente, dividir os poucos espaços disponíveis para as aulas. Isto faz com que nosso planejamento seja balizado pelo espaço disponível, quando deveria ser exatamente o contrário. Não significa que o professor não possa ser criativo, mas a criatividade deve vir da espontaneidade do docente em tornar sua aula atrativa, e não ser necessária quase que diariamente devido à situação de abandono das escolas em relação ao espaço físico (Questionário, 2015).

Se, por um lado, esses depoimentos podem indicar que os espaços disponíveis para as aulas influem na organização prévia do trabalho docente, por outro, podem sugerir também que os docentes de Educação Física precisam lidar

com a improvisação nas aulas ao se depararem com falta de estrutura física para a concretização do processo pedagógico que assegure a aprendizagem.

Convêm, ainda, destacar que a improvisação pode comprometer um trabalho docente que pretende promover um diálogo problematizador a partir dos conhecimentos da cultura corporal do movimento desenvolvidos no tempo/espaço das aulas de Educação Física capazes de agir no contexto escolar e social, descobrindo formas de participação e de transformação de seu mundo. Para o Coletivo de Autores (1992), esses conhecimentos abordados têm um “sentido-significado” que interage com a realidade objetiva da sociedade. Abordar esse sentido-significado é compreender as “relações de interdependência” que os conteúdos têm com os “problemas sócio-políticos” (p. 62). Esses autores expressam que,

A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que/cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (p. 63).

Nesse sentido, Freire (1998) contribui quando afirma que “o diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes” (p. 91).

A proposta do Programa Mais Educação aborda a falta de espaço físico dentro da escola sob um novo olhar ao declarar que:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, com toda a comunidade (BRASIL 2009a, p. 18).

A proposição de buscar por espaços alternativos na comunidade, a meu ver, pode ser considerada como um modo paliativo de ocultar o sucateamento e solucionar a falta de investimento em estrutura física nas escolas públicas.

Considero ainda pertinente, como forma de contextualizar a discussão, apresentar o parágrafo 3º, do artigo 1º, do decreto nº 7.083/2010 que ampara a Política Educacional para a Educação de Tempo Integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

Nessa mesma direção a estratégia 6.4 referente à meta seis do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 indica a necessidade de “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014a, p. 60).

Portanto, se por um lado, os depoimentos dos docentes de Educação Física possibilitaram conhecer suas inquietações acerca das condições precárias dos espaços disponíveis para realização do trabalho docente, por outro, os textos que orientam a implantação do Programa Mais Educação propõem estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas, denominados de “territórios educativos” (MOLL, 2009).

Moll (2009) considera como territórios educativos a aproximação das práticas escolares em relação às outras práticas sociais e culturais, aos espaços urbanos. Para Santos (1999),

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (p. 8).

É necessário reconhecer que essa noção de espaço, para além da estrutura física, pode possibilitar experiências que interferem de forma significativa na vida social dos estudantes, porém, é preciso considerar que muitas escolas públicas, especialmente as da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, estão localizadas

na periferia da cidade, em áreas de vulnerabilidade social, lugares, às vezes, precários e de difícil acesso aos serviços e políticas públicas de lazer e cultura.

Nas observações realizadas, durante a pesquisa de campo, percebi que as escolas têm “dificuldade de utilizar a estratégia de parcerias, devido principalmente à inexistência de espaços esportivos disponíveis na comunidade ou ainda, quando existentes, há receio por questões de segurança no deslocamento dos estudantes” (Diário de Campo nº 32, 29/04/2015).

Vale mencionar que, além das situações apresentadas anteriormente, o deslocamento dos estudantes devido à “violência e tráfico de drogas” (PPP da EMEF Gama, 2015, p. 47) e “conflitos na comunidade, inclusive com tiroteios e toque de recolher” (Diário de Campo nº 62, 27/08/2015), em alguns bairros, onde estão inseridas as escolas, colocam em risco a segurança dos alunos, docentes e funcionários. Há ainda o desafio de, algumas vezes, o percurso realizado pelos estudantes e docentes entre a escola e os espaços comunitários ocorrer em condições climáticas desfavoráveis, tais como temperaturas extremas e chuva.

É necessário mencionar também que a utilização de outros espaços comunitários sob a perspectiva de territórios educativos, de algum modo, contradiz, em parte, o documento ainda referência para as escolas da RME/POA que é o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã que tem, como um dos princípios legitimado no II Congresso Constituinte, a escola como “pólo cultural na relação com a comunidade” (SMED/POA, 2003b, p. 16). Nessa mesma perspectiva o Projeto Político Pedagógico da EMEF Gama expressa que uma das atribuições da Coordenação Cultural é a de “promover a escola enquanto pólo cultural, integrando-a cada vez mais organicamente à comunidade” (PPP da EMEF Gama, 2015, p. 83).

Acredito que essa ideia da escola como um espaço privilegiado para que os sujeitos possam experienciar a dimensão lúdica é decorrente, a princípio, de um acelerado processo de industrialização e urbanização, intensificando os problemas de infraestrutura urbana, como por exemplo, ausência de espaços e equipamentos de esporte e lazer.

Sendo assim, segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã, a articulação da escola com a comunidade e demais setores da cidade já era

preocupação da RME/POA há algum tempo, visto que, um docente é designado para realizar a Coordenação Cultural. Esse Coordenador Cultural tem como funções, entre outras:

[...] ser o articulador político entre a escola, a comunidade e as demais instituições, tais como universidades, entidades não governamentais, grupos artísticos, pessoas físicas e jurídicas, etc, formando com elas parceria; [...] frequentar periodicamente as reuniões das comissões de cultura, de associações de bairro e/ou outras agremiações culturais locais e da cidade, no sentido de divulgar seu trabalho e promover a escola enquanto pólo cultural, integrando-a cada vez mais organicamente à comunidade. (SMED/POA, 2003a, p. 40).

Nesse sentido, “a escola, enquanto espaço privilegiado para a participação da comunidade, será um espaço público de construção e vivência da cidadania, acolhendo manifestações da diversidade cultural e ressignificando o saber gerado na prática social dos educandos” (SMED/POA, 2003a, p. 81).

Cabe mencionar, ainda, que o Programa Escola Aberta⁷⁶ busca, entre outros princípios, fortalecer o papel da escola como espaço que promova cultura, além do propósito de romper com a divisão entre escola e comunidade. A proposta do Programa Escola Aberta para que a escola abra suas portas à comunidade no final de semana indica, a meu ver, o esforço para a democratização desse espaço público. É possível pensar que fazer da escola um espaço social mais democrático e participativo pode contribuir para que os sujeitos e suas comunidades construam uma relação de pertencimento à escola. A Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta⁷⁷ sugere que a articulação da comunidade e escola pode dar outros significados à escola (BRASIL, 2007b).

Essa preocupação em mobilizar a comunidade tendo em vista sua participação na escola prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, está descrita da seguinte forma: “Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, p. 6).

⁷⁶ Programa criado por meio da resolução nº 52, de 25 de outubro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>.

⁷⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf.

Embora o Programa Mais Educação declare a importância da participação da comunidade na vida das escolas públicas e a valorização dos conhecimentos populares na educação, a condição de pessoas sem formação ou estudantes em processo formativo trabalharem como educadores têm gerado inquietações adversas por parte de alguns docentes das escolas. Tal constatação é possível de ser percebida no relato transcrito a seguir:

[...] hoje em dia parece que eles querem colocar cada vez mais projetos, com oficinairos, [...] com pessoas de comunidade, não que essas pessoas não tenham valor [...], tem muitas pessoas que vem, não tem formação, porque, não puderam ou, não tiveram condições, [...] que se esforçam, mas, eu não considero educadores, [...] não são professores, eles não tem a formação que a gente tem a didática, e assim, o que eu vejo dos governos, querem cada vez injetar esse pessoal na escola pra diminuir professor, pra colocar gente que ganha menos, como agora eu vejo na nossa rede, que tem toda uma função de integralização de turmas, onde pela manhã eles têm aula com profissional e à tarde eles têm aula com oficinairos, educadores de projetos [...] então, são menos professores que entram na rede, que ingressam, [...] eu vejo que a educação física e as artes tão sendo muito atingidas [...], essa diminuição de carga horária, porque, quando diminui a carga horária, ali na aula normal é porque eles sabem que vão oferecer com oficinas mais artes e esporte é educação física com outro nome, que seja esporte, capoeira, dança e artes com oficinas de pintura, de teatro não sei o que, mas, [...] eles reduzem o professor que tem um salário x e trocam por um oficinairo que tem um salário bem mais baixo (Profª Ellen, entrevista realizada em 19/11/2015).

É possível perceber no relato ora transcrito, a insatisfação da docente em descaracterizar o seu trabalho, substituindo por uma mão de obra mais barata que, a meu ver, indica que a precarização do trabalho docente está cada vez mais presente.

A análise de Oliveira (2004) sobre a precarização do trabalho docente adverte que o “[...] aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, [...] o arrocho salarial, [...] a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, os planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias” (p. 1140) são aspectos da precariedade na carreira docente.

É necessário acrescentar que esta precariedade, de acordo com Paro (2008), é decorrência das múltiplas determinações, políticas, econômicas, históricas e sociais.

Tomando como referência o relato da docente, é possível pensar que a implantação do Programa Mais Educação/Cidade Escola, com sujeitos exercendo a docência, sem estabilidade, como por exemplo, agentes comunitários e estudantes em formação, os quais são chamados de monitores/oficineiros⁷⁸, pode ser um dos aspectos que vem influenciando uma nova configuração do coletivo docente nas escolas.

Cabe esclarecer que o trabalho desses monitores/oficineiros deverá ser considerado de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998).

É necessário advertir para o grande risco que se corre de naturalizar o trabalho docente precário quando admitimos a atuação de monitores/oficineiros como voluntários que recebem uma ajuda de custo para despesas de transporte e alimentação⁷⁹ e sem formação pedagógica.

Nesse sentido, Oliveira (2004) contribui ao destacar que,

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (p. 1135).

Este vínculo instável dos docentes que atuam no Programa Mais Educação/Cidade Escola sugere a falta de compromisso dos Governos Federal, Estadual e Municipal com a educação, além do desrespeito à legislação que prevê o ingresso na carreira docente via concurso público⁸⁰. Portanto, a meu ver, esse processo torna explícito a desvalorização dos docentes e seu trabalho.

A docente Luana quando relata que “[...] incomoda de vê que, no Mais Educação nem sempre é professor concursado” reforça algumas inquietações

⁷⁸ Denominação utilizada para designar os trabalhadores que desenvolvem o trabalho docente no contexto do Programa Mais Educação/Cidade Escola da RME/POA e que não pertencem ao quadro de docentes efetivos da escola.

⁷⁹ O voluntário faz jus apenas ao ressarcimento das despesas decorrentes da prestação do serviço e que este não originará vínculo empregatício, nem ônus de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

⁸⁰ A LDB/96, no inciso I do art. 67º, dispõe que os “sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”.

oriundas do processo que orienta a implementação do Programa Mais Educação/Cidade Escola (Entrevista realizada em 27/10/2015).

De certo modo, essa nova configuração do coletivo docente nas escolas, com dois grupos distintos exercendo a docência, sendo um com professores efetivos que possuem estabilidade e outro considerado voluntário (sujeitos contratados a baixo custo) sem a exigência de uma formação específica ou experiências de docência, pode ser um dos aspectos que contribui para a divisão da escola em currículo formal e o contraturno, dando a impressão de dois currículos numa mesma instituição.

Já mencionei anteriormente a atuação de sujeitos das mais diferenciadas áreas sem formação adequada exercendo o trabalho docente que, a princípio, deveria ser realizado por docentes com formação pedagógica. Em relação à formação do professorado que exerce o trabalho docente no Programa Mais Educação/Cidade Escola, o docente Gabriel faz um significativo relato: “vê se no Tomé de Sousa⁸¹ os caras podem trabalhar sem ter no mínimo a faculdade [...]”. (Entrevista realizada em 25/09/2015). Esse relato e as ações empreendidas para concretizar o Programa Mais Educação/Cidade Escola sugere pensar que a educação formal dos estudantes das classes populares dispensa fundamentos pedagógicos, metodológicos e epistemológicos próprio da formação docente.

No momento em que escrevo essa categoria, acesso, via internet, a notícia de que foi promulgado, dia 09 de maio de 2016, o Decreto nº 8.752 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com a finalidade de atender a demanda por formação inicial e continuada do professorado das redes públicas (BRASIL, 2016a). Esse decreto revoga o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro 2009⁸² e Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010⁸³.

É necessário reconhecer que, embora as estratégias propostas no Programa Mais Educação/Cidade Escola desconsiderem a formação dos docentes quando admite que agentes comunitários e estudantes sem formação pedagógica exerçam a

⁸¹ Nome fictício. Escola privada de grande prestígio em Porto Alegre.

⁸² Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

⁸³ Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências.

docência, o recente decreto do governo federal pode ser considerado uma ação que se configura como um avanço em direção à melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, à qualidade da educação das classes populares.

Considero que uma política pública de formação docente representa uma estratégia indispensável à qualidade da Educação Básica, porém, essa formação é apenas um dos componentes à melhoria do trabalho docente. Paro (2012) alerta para o equívoco de pensar que basta investir na qualificação docente que tudo se resolverá na promoção da qualidade do ensino público. De acordo com o autor, é indispensável oferecer o mínimo de condições materiais e objetivas que possibilite realizar o trabalho docente nas escolas. É preciso, ainda, estabelecer dispositivos legais que assegurem, dentre outros componentes, a dedicação exclusiva dos docentes em uma única escola, investimento na infraestrutura física e na melhoria das condições de trabalho, valorização e novos incentivos à carreira docente – garantia de um salário digno – limitação do número de estudantes por turma e tempo coletivo para a organização pedagógica do trabalho docente, incluídos na carga horária semanal (SCHEIBE, 2010).

É possível pensar que, as políticas públicas estão sujeitas às mais diversas interpretações, produzindo efeitos e conseqüências que diferem da proposta original, ou seja, são “recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102). Nesse sentido, o depoimento do docente Ismael é muito relevante quando expressa que “a ideia inicial desses Programas é muito boa, porém nem sempre o que se propõe é o que se executa” (Questionário, 2015).

O docente Pedro contribui com essa ideia quando expressa que:

Os espaços de discussão estão se extinguindo e têm se perdido a noção de coletivo docente, cada vez mais isolando os professores. Os professores são cada vez mais culpabilizados por uma realidade complexa da periferia da cidade, sem receber da SMED um suporte adequado. Extinguiu-se as assessorias por área, e o processo de formação continuada foi delegado às escolas, como forma de não se responsabilizar pela sua função político-pedagógica como mantenedora (Questionário, 2015).

No que se refere à formação continuada, o relato abaixo é significativo nesse sentido:

Nós tivemos, a SMED teve um projeto nas mãos pioneiro a nível de Brasil, caramba, quer a maior revolta de uma professora que teve nas mãos um projeto pioneiro de se trabalhar diretamente com a formação desses professores e, esse projeto, desculpe o termo foi [...] abandonado, tratado como se eu tive falando da [...], sem importância, talvez se eu tivesse falado da [...] tivesse me dado mais ouvido (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

Em outro momento da entrevista, essa mesma docente expressa que:

Eu me deslumbrei com esse projeto de formação, eu acho que [...] essa proposta do professor Molina, naquela época, junto com o pessoal lá do mestrado, Elisandro aquela turma toda ali, [...] com um trabalho conjunto nessa parceria, vamos levar nossos alunos da Universidade Federal a fazer seu trabalho de campo nas escolas públicas da Rede, vamos trazer os nossos pesquisadores da Rede, para dentro da faculdade, vamos levar a faculdade pra dentro da Rede e fazer isso uma troca natural, sistematizada, ter tudo isso aqui como um projeto piloto, vou te dizer, seria o grande bum da Educação Física. Temos que se reinventar, agora tem muita prepotência dentro da administração pública, muita gente não querendo perder seu status, querendo ser o dono da verdade, o dono da verdade não tá na Samyra, tá no coletivo de ideias (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

É possível perceber nos depoimentos ora transcritos que as ações da SMED/POA, enquanto principal responsável por um processo de elaboração e implementação de uma política de formação continuada, de algum modo contradizem o conjunto de intenções propagadas pelos dispositivos legais vigentes.

A Proposta Político Pedagógica da RME/POA estabelece que cabe à equipe diretiva da escola “garantir espaços de reuniões semanais para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos que oportunizem a formação permanente dos trabalhadores em educação”, dentro da carga horária de trabalho, prevendo no calendário escolar turnos de formação organizados pelas escolas e/ou demandados pela mantenedora. (SMED/POA, 2003a, p. 37)⁸⁴.

É importante destacar, ainda, a crítica da docente Ellen em relação à redução de uma hora aula semanal – tempo pedagógico – do Componente Curricular Educação Física no 3º ciclo do Ensino Fundamental, com a justificativa de

⁸⁴ A política de formação docente, previsto em calendário abrange dez dias ao longo do ano, sendo que cinco a SMED/POA tem a responsabilidade de definir os temas a serem abordados e, as outras cinco a escola tem autonomia para organizar e conduzir o processo formativo e estabelecer os assuntos a serem tratados.

acompanhar a base curricular dos ciclos anteriores e adequação à grade de 23 períodos semanais (SMED/POA, 2015).

Com o propósito de impedir a implementação dessa mudança, prevista para o ano de 2016, os docentes de Educação Física, bem como os de Arte-Educação, reivindicaram o respeito ao “Documento Referência para a Escola Cidadã Estruturada por Ciclos de Formação”⁸⁵ que permanece em vigência, assegura às áreas de conhecimento a “paridade de carga horária em todos os ciclos” (SMED/POA, 2003a, p. 35). Apesar da tentativa de dialogar com a SMED/POA, a fim de permitir que ela deliberasse por uma proposta que atendesse suas particularidades e sem prejuízo para docentes e estudantes, permaneceu a proposta de redução de carga horária de Educação Física.

É importante observar que a docente Ellen acrescenta em seu depoimento que os programas e projetos relacionados aos esportes e lazer, trata do motivo pelo qual, a SMED/POA justifica a diminuição de uma hora aula de Educação Física no currículo das escolas. Apresento, a seguir, o argumento da SMED/POA à diminuição da carga horária da Educação Física de três para duas horas por semana.

A crescente integralização de nossa rede tem apontado para uma valorização fundamental das áreas de Educação Física e Arte Educação. No contraturno das escolas, com professores do quadro, foram apresentados 52 projetos na área da Educação Física e 71 projetos na área de Arte-Educação. Contemplam as Artes Cênicas, Artes Plásticas, a Música. E na área esportiva, não somente o desporto clássico. Essa valorização das atividades artísticas e esportivas esteve no centro da definição de dotar as Escolas de Educação Infantil de professores de Educação Física e Arte-Educação⁸⁶.

Considero que a carga horária referente ao Componente Curricular obrigatório não pode ser confundido com o tempo/horas aulas de qualquer outra atividade opcional e facultativa. Além disso, é necessário ponderar que a diminuição de uma hora aula de Educação Física, sob a argumentação de que esta será suprida com projetos que, em princípio, são oferecidas vagas a um grupo limitado de estudantes decorrentes da falta de espaços disponíveis para acolhê-los e, sem garantia de

⁸⁵ Aprovado, em 1996, pelo Conselho Municipal de Educação (CME-POA).

⁸⁶ Resposta encaminhada pela SMED ao manifesto dos trabalhadores em educação da RME/POA sobre o “Documento orientador 2016”. Disponível em: < <http://atempa.com.br/wordpress/?p=2943>>. Acesso em: 24 de abril de 2016.

continuidade. Cabe destacar que as escolas ainda não atendem a totalidade dos estudantes em tempo integral. A docente Samyra contribui com essa afirmação quando manifesta que:

A proposta do Mais Educação, a proposta do governo federal, muito interessante, uma proposta inteligente, uma teoria que eu acho que, se fosse aplicada realmente como deveria ser, seria brilhante, mais educação [...] não interfere absolutamente nada, vou dizer olha, meus alunos tão melhor, não, porque pega meia dúzia de crianças só (Prof^a. Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

A docente Mariah tem percepção semelhante à de Samyra quando relata:

Eu sempre tive uma opinião que período duplo, manhã e tarde o aluno ocupado é melhor do que ele ficar na rua, mas, eu acho que daí, teria que ser todos, sabe, não um grupinho, tem que atingir a todos, então, escola integral é integral pra todos (Prof^a. Mariah, entrevista realizada em 04/11/2015).

Esses relatos podem ser uma das evidências de que as contradições produzidas pela Política de Educação em Tempo Integral - que propõe “[...] universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública” (BRASIL, 2009a, p. 10) - ainda precisam ser superadas, pois, apenas alguns estudantes tem o privilégio de participar do Programa Mais Educação/Cidade Escola.

Vale lembrar que a LDB/96, em seu Art. 26, parágrafo 3º, reconhece a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da Educação Básica. É necessário mencionar que no momento final de escrita dessa tese foi editada a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016⁸⁷ que altera o Art. 26, parágrafo 3º da LDB/96, retirando a Educação Física e outros componentes curriculares do rol de disciplinas obrigatórias do Ensino Médio.

Essa determinação de reduzir o espaço da Educação Física no currículo escolar indica, a meu ver, um retrocesso aos avanços impulsionados pelo Projeto

⁸⁷ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Escola Cidadã que estabelece a igualdade do tempo/horas aulas semanais entre as diferentes áreas do conhecimento.

Os depoimentos de alguns docentes revelam a ausência de espaços de diálogo, escuta, estudo coletivo, discussões e de reflexões para pensar e repensar o trabalho docente e as ações do Programa Mais Educação/Cidade Escola no cotidiano pedagógico das escolas. De acordo com a docente Betina “falta uma rede de troca, de escuta e de estudo coletivo quanto às demandas das escolas” O docente Otávio, do mesmo modo, trata desses mesmos aspectos quando menciona que “[...] não existe nenhum momento de troca de ideias, diálogo, planejamento entre os profissionais destes programas com os professores lotados na escola” (Questionário, 2015). Percepção semelhante têm outros três docentes:

Na minha opinião é uma relação sem um debate sobre o currículo da Educação Física escolar e o próprio projeto da escola. As discussões pedagógicas sobre o meu trabalho na escola não dialogam com o Programa Mais Educação/Cidade Escola. Em alguns momentos, os conteúdos trabalhados estão próximos, mas sem que tenha havido um diálogo anterior para que isto acontecesse (Prof. Cleber, Questionário, 2015).

-x-

Atualmente sou apenas uma executora de aulas, sem discussões amplas dos/as estudantes que estou trabalhando, sem discussões mais amplas em relação à escola e com um total esvaziamento das discussões pedagógicas referentes às duas escolas (intensificação do trabalho, precarização do trabalho pedagógico) (Profª. Renata, Questionário, 2015).

-x-

Não existe muito um diálogo, também, [...] muitas vezes o professor chega já com a sua organização, bom eu não tenho que dialogar com o outro, já está fechado, quando tu entra já fechado e não existe tempo pedagógico previsto pra dialogar entre o que se faz, então, realmente pode acontecer muitos fragmentos (Prof. Cleber, entrevista realizada em 13/07/2015).

A partir dos depoimentos ora transcritos, é possível pensar que os docentes valorizam e acreditam na possibilidade da educação como um espaço de diálogo e de aprendizagem coletiva.

O diálogo é uma categoria que Freire, em diálogo com Ira Shor, definiu como:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos [...] nós, seres humanos, sabemos que sabemos e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE e SHOR, 1993, p. 65).

O princípio reflexivo e dialógico, fundamentado na premissa de Freire (1998) significa que ensinar exige “reflexão crítica sobre a prática” (p. 42), “saber escutar” (p. 127) e “disponibilidade para o diálogo” (p. 152). Para esse autor, a educação deve ser uma relação fundamentada no diálogo. A escola pode ser um desses espaços de ação e interação dialógica, que se aprende a dialogar e a refletir sobre os conhecimentos construídos no trabalho docente e a cultura do contexto social e histórico ao qual pertencem, aprendendo também a respeitar as diferentes concepções pedagógicas e visões de mundo.

Freire (1998) defende que o diálogo envolve uma relação uns com os outros, dando a todas e a todos o direito de dizerem a sua palavra, de expressar a visão que possuem do mundo. O autor enfatiza, ainda, que:

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (p. 131-2).

Acredito que ensinar exige espaços para o diálogo, compartilhar experiências e interação entre os docentes. Sendo assim, a escola necessita criar espaços que possibilite uma relação mútua fundamentada no diálogo. É nesse espaço de convivência e de relações que se constroem, segundo Freire (1998), processos de aprendizagem fundamentados na ação dialógica. Acredito que para construir a educação em uma perspectiva democrática é necessário, ainda, a escuta do outro no cotidiano escolar.

É necessário considerar que, às vezes, conflitos e tensões podem ocorrer por conta do movimento dialógico que pretende ampliar espaços democráticos na escola. Esses espaços de diálogo contribuem para os envolvidos no processo pedagógico a reflexão do contexto de ação e, deste modo, construir uma escola comprometida com a perspectiva da emancipação dos sujeitos.

O diálogo como elemento que contribui com o processo formativo dos sujeitos aparece, do mesmo modo, durante as observações do trabalho de campo quando o docente Cleber afirma que “dialogar com outros colegas professores e estudantes faz com que pense sobre o meu trabalho, enquanto docente. Esse diálogo ajuda a me constituir como docente” (Diário de Campo nº 51, 04/08/2015).

Para esse colaborador o diálogo com seus pares e o exercício de pensar a experiência do trabalho docente com os estudantes tem contribuído para constituir-se docente, já discutido anteriormente.

Os docentes da “EMEF Delta” demonstram a importância e a necessidade de dialogar com as famílias quando tomaram a decisão de escutar a comunidade escolar para conhecer o contexto social e as condições objetivas que está inserida a escola pesquisada. Essa escuta ocorreu por meio de uma pesquisa no entorno da escola, denominada pesquisa socioantropológica. A pesquisa socioantropológica procura conhecer mais profundamente o universo do estudante, seu modo de viver a vida e as condições sociais objetivas em que vive.

O diretor “EMEF Delta” declara a “[...] importância de retomar a pesquisa socioantropológica adotada pelo Projeto Escola Cidadã como uma das fontes para orientar e organizar o conhecimento a ser trabalhado”⁸⁸ (Diário de Campo nº 80, 08/10/2015). Cabe destacar, ainda, que para os docentes da escola é fundamental que o “trabalho docente e a organização do processo pedagógico leve em consideração o contexto social e cultural da comunidade da qual a escola pesquisada faz parte”. Os docentes organizaram um “roteiro para dialogar com as famílias, abordando questões que envolvem a comunidade, tais como, sua história, o

⁸⁸ A orientação curricular adotada pelo Projeto Escola Cidadã propõe que o trabalho com o conhecimento escolar fosse construída com base em quatro diretrizes fontes: “sócio-antropológica, psicopedagógica, epistemológica e filosófica” (AZEVEDO, 2000, p. 126).

tipo de convivência familiar, estrutura do bairro, práticas de lazer”, entre outros. (Diário de Campo nº 80, 08/10/2015).

A pesquisa socioantropológica foi realizada pelos docentes e funcionários “por meio de visitas às famílias para escutar o que a comunidade do entorno da escola pensam sobre seu contexto social e cultural” (Diário de Campo nº 85, 17/10/2015).

A escola organizou um momento de formação para os docentes realizarem a sistematização das falas significativas obtidas na pesquisa socioantropológica. A partir da “[...] sistematização das falas consideradas pelo coletivo docente como as mais significativas, identificando alguns temas para posteriormente organizar o trabalho a serem problematizados no processo ensino e aprendizagem” (Diário de Campo nº 92, 12/11/2015). Assim, segundo Freire (1974):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que êste lhe entregou de forma inestruturada. (p.98).

É necessário reconhecer que algumas ações concretas e objetivas do coletivo docente dessa escola vêm se configurando como possibilidade de recriar condições adequadas de organizar o processo pedagógico para poder interferir de modo crítico no contexto social e cultural em que vivem os estudantes.

Considero necessário mencionar que todo esse processo de organizar o trabalho docente ocorreu sem a participação dos monitores/oficineiros do Programa Mais Educação/Cidade Escola, pois, a carga horária de trabalho desses sujeitos inclui apenas o horário de suas oficinas. Esse fato tem gerado dificuldade para a organização coletiva do cotidiano escolar tão necessário à articulação do trabalho pedagógico entre o coletivo docente das turmas integralizadas, monitores/oficineiros e o Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse contexto se inserem os docentes e monitores de Educação Física responsáveis pelas oficinas recreativas, esportivas e lúdicas. Diante disso, é possível perceber a fragilidade para consolidar o trabalho docente comprometido com um Projeto Político Educacional de Tempo Integral.

No que diz respeito à organização do trabalho com o coletivo docente, o docente Felipe relata que:

Vejo os programas Mais Educação/Cidade Escola como um complemento do trabalho docente da escola como um todo. Penso que seriam melhor aproveitados se tivessem um planejamento conjunto, que realmente estivessem inseridos de forma mais incisiva no processo ensino aprendizagem (Questionário, 2015).

O relato a seguir revela o esforço da docente Luana para articular os conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física e os desenvolvidos pelo monitores/oficineiros do Programa Mais Educação/Cidade Escola.

No início que esses projetos começaram a ganhar corpo na escola, eu me senti invadida, sabe, de espaço mesmo, eu nunca deixei de reconhecer o mérito do programa, do projeto, mas, eu me senti invadida, só que, eu acho que como é tudo na rede a gente vai incorporando, vendo assim, especialmente, aqui no Delta que é um trabalho muito bem construído, vem sendo muito bem construído eu venho entendendo a importância disso, eu acho, assim, a relação que eu faço com meu trabalho tá muito lenta, em função dessa resistência minha, mas, eu tento fazer algumas, por exemplo, eu acompanho uma aula, quando eu tô com uma turma de manhã, eu acompanho o trabalho de vê o Mais Educação, com as minhas turmas que são da tarde, que eu vejo que eles tão fazendo de manhã, às vezes, eu resgato coisas que eles fizeram de manhã, a partir disso vamos tentar mudar (Prof^a Luana, Entrevista realizada em 27/10/2015).

Tomando como referência o depoimento do docente Marcelo é possível pensar que a formação inicial, continuada e as aprendizagens adquiridas no exercício da docência têm contribuído com a organização do trabalho docente, uma vez que, declara que “[...] organizo meu planejamento baseado na minha formação acadêmica e prática profissional, mas não como resultado de uma discussão pedagógica” (Questionário, 2015).

É necessário reconhecer o cotidiano pedagógico como fonte de conhecimento que alimenta o processo ensino e aprendizagem, porém, dialogar com seus pares e organizar o processo pedagógico coletivamente podem contribuir para superar o isolamento da Educação Física, a reprodução e a fragmentação dos conteúdos.

As reuniões do coletivo da Educação Física para organizar o trabalho docente da área parecem comprometidas na visão de alguns colaboradores, como apresento nos relatos a seguir:

Na [Emef] Gama [...] as reuniões, a maior parte do tempo, a maior parte das reuniões é da direção [administrativa]. É geral, a gente tem tido pouco tempo assim, mas aí a gente vai mais conversando, é

assim mesmo conversando, na hora do recreio, indo pra sala, na troca de sala, pergunta algum aluno que teve um problema mais sério numa aula, daí quando tu vê a referência, tu pergunta. É coisa mais informal assim (Prof^a Liana, entrevista realizada em 28/08/2015).

-x-

As coisas são assim, tão individualistas, porque a Samyra chega na escola ela faz o que ela quer [...] pra que serve o PPP, o PPP deveria ser o meu orientador, eu deveria chegar na escola e saber que a escola assumiu um papel humanista, construtivista e qualquer “ista” da vida, [...] dentro dessa linha da escola, tu vai montar seus planejamentos. Agora, tu entra na escola, tu não tem nem o planejamento de conteúdo. Chegou um planejamento que o objetivo da aula de Educação física é ensinar higiene para os meus alunos, que meu objetivo de educação física é ensinar higiene, sociabilização, [...] qual é a proposta da educação física, sociabilização a escola tem como um todo, não é específico da Educação física, isso aí a gente discutiu. Qual é a especificidade da Educação física na escola? É essa, então tá. Qual é o projeto político pedagógico? Como é que a, a escola entende esse aluno? Numa visão mais humanista, estamos correndo pelo Paulo Freire, Vygotski, ok, já me norteou. Bom, eu já sei quais autores da Educação Física que vou basear minhas aulas, tá entendendo, mas, isso não faz. Cada professor chega na escola, cai de paraquedas e fica no seu mundo e, ninguém cobra ninguém, todo mundo faz o que e como quer, e no final das contas tem que dar uma avaliação, que avaliação? Que parâmetros? Entendeu? Não sentam juntos, provavelmente, não vou entrar naquele discurso será por concepções, das tendências diferentes de Educação e, ninguém quer abrir mão da sua visão, quais os motivos? Eu não vou entrar nesse discurso, o professor de Educação Física não é valorizado [...] (Prof^a Samyra, entrevista realizada em 24/06/2015).

-x-

Quando eu vim aqui para o Gama eu perguntei, olha tem alguma coisa, como é que funciona, daí um dizia que não tinha nada, cada professor fazia o que queria aí outra dizia não, mas tem, aí quando eu fui ver, quando eu recebi, era uma miscelânea de coisa, que não tinha nada organizado assim [...] tinha umas coisas que não tinha nada a ver, conceito de saúde, de higiene não sei o que, coisas muito antigas, sabe, coisas que não tem, que não evolui e assim, acho que tá mais para a área de ciências trabalhar esse tipo de coisa, então, eu comecei, como não tinha, eu comecei a fazer como eu achava que deveria ser (Prof^a Ellen, entrevista realizada em 19/11/2015).

Os relatos ora transcritos registram as dificuldades da organização coletiva do trabalho docente, revelando a prioridade dada às demandas administrativas. As reuniões pedagógicas realizadas semanalmente, por turno e dentro da carga horária de trabalho, garantindo a participação dos docentes, são espaços e tempos

previstos pelo Projeto Escola Cidadã⁸⁹ para que os docentes organizem coletivamente o cotidiano pedagógico da escola. Essas reuniões pedagógicas com dispensa dos estudantes estão previstas, também, no próprio Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas.

É necessário destacar que, em algumas escolas, a participação do docente referência⁹⁰ das turmas integralizadas nas reuniões pedagógicas do coletivo da escola, se tornaram viáveis, a partir da proposta dos monitores/oficineiros permanecerem trabalhando com os estudantes.

Portanto, por consequência de uma Política Educacional de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, as reuniões pedagógicas com liberação dos estudantes podem sofrer restrições, em termos de sua continuidade ou não.

No relato da docente Liana é possível observar que os docentes constroem diferentes estratégias para se comunicarem no cotidiano escolar, fora da reunião pedagógica, espaço formal de discussão coletiva. Diante da necessidade de dialogarem com seus pares, os professores utilizam os horários de recreio e encontros pelos corredores, para trocar ideias sobre o trabalho docente. Esse relato indica que a organização do trabalho docente, algumas vezes, vem ocorrendo em momentos informais.

A necessidade de priorizar nas reuniões pedagógicas questões administrativas, em detrimento de outras, como por exemplo, a organização coletiva do trabalho docente pode estar contribuindo para o isolamento do professorado.

A intensificação do trabalho docente pode levar também, de acordo com Apple (1995), a destruição da sociabilidade de trabalhadores. Essa intensificação do trabalho, segundo Assunção e Oliveira (2009), pode se concretizar,

⁸⁹ O Projeto Escola Cidadã prevê espaços e tempos coletivos para que “cada área do conhecimento possa elaborar seu Plano de Trabalho na discussão coletiva com as demais áreas” (SMED/POA, 2003a, p. 11).

⁹⁰ O professor referência é aquele que, nos anos-ciclos iniciais do Ensino Fundamental, é responsável por trabalhar os conhecimentos da grade curricular de Base Nacional Comum. É um docente que passa a maior parte do tempo com a turma. As escolas da RME/POA têm mais de um docente que trabalham com os estudantes, assim, essa denominação “professor referência” diferencia dos docentes dos docentes de Educação Física, Arte-Educação e itinerante/volante que também realizam o trabalho docente.

fundamentalmente, de duas formas: ou pela diminuição no número de trabalhadores ou por mudanças organizacionais. Para as autoras,

[...] ela pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou a diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho (p.354).

A docente Renata contribui com essa ideia quando expressa que,

O panorama das políticas públicas atuais vem contribuindo para, cada vez mais, um trabalho pedagógico precarizante: falta de recursos e materiais, intensificação do trabalho, baixos salários, desvalorização social do trabalho docente, aumento da pressão sobre o tempo e ritmo de trabalho, exigência de mobilidade e flexibilidade, falta de segurança quanto às leis trabalhistas, retirada de direitos historicamente conquistados pelos/as trabalhadores/as, parcerias entre os setores públicos e privados dentre outros. São políticas que muitas vezes nos retiram a autonomia, nos colocam numa lógica meritocrática e de alcance de metas de resultados, com o objetivo de formarmos capital humano (Questionário, 2015).

Em outra questão do questionário, essa mesma docente afirma:

É mais um programa que visa alcançar metas estabelecidas por organismo mundiais, que vinculam seus participantes à condições precárias de trabalho (baixa remuneração, sem direitos trabalhistas nenhum e intensificação do trabalho) e que contribui para a não contratação efetiva de trabalhadores/as (Prof^a. Renata, Questionário, 2015).

Esses depoimentos revelam que a Política de Educação que vem sendo implementada na RME/POA tem causado consequências nas condições de trabalho do professorado, interferindo até mesmo no seu trabalho docente. De acordo com esses docentes, a intensificação de trabalho e a precarização são decorrentes das novas exigências oriundas das ações para implementação da atual Política Pública de Educação. Destacam, ainda, que a avaliação externa para atender às exigências estabelecidas pelo governo acaba interferindo no cotidiano pedagógico das escolas, pois, os docentes são pressionados a melhorar o IDEB da escola.

O Programa Mais Educação teve como estratégia inicial atender prioritariamente escolas em que os índices do IDEB são muito baixos e em regiões metropolitanas. O IDEB é um dos instrumentos utilizado para alcançar a melhoria da

qualidade da educação básica, sendo a base para tomadas de decisão e mudanças no rumo da política educacional brasileira.

Freitas (2007) faz críticas à forma como o IDEB tem sido utilizado. Na visão do autor, o IDEB não promove a melhoria efetiva da educação, mas apenas apresenta dados de forma padronizada que aumenta a exigência dos governos de melhorar os índices e não a qualidade do ensino das escolas. O IDEB só atende “às propostas liberais de ‘responsabilização’ e de privatização do público” (p. 966) [grifo do autor].

Acredito que utilizar instrumentos de controle padronizado e de forma isolada, sem levar em consideração as condições objetivas e materiais do contexto escolar pode ser insuficiente para o cumprimento das metas estabelecidas para alcançar a qualidade da educação.

Entendo que a melhoria da qualidade da educação exige também disposição para superar problemas estruturais, tais como, investimento público em infraestrutura e recursos humanos, além da valorização docente, através de uma política de salários dignos e incentivos à formação continuada do professorado.

A Política Educacional de ampliação do tempo da jornada escolar tem o propósito de melhorar a qualidade da Educação Básica no país. O Programa Mais Educação, conforme abordado anteriormente, se constitui em uma ação indutora da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, ou seja, da Educação em Tempo Integral. A esse respeito, a docente Liana apresenta a seguinte percepção:

Essa questão do turno integral, eles não fazem nenhuma adaptação na escola, simplesmente a criança fica mais horas, preparam um lanche a mais. Mas, assim, uma estrutura física e materiais, a escola não está preparada para ficar todo esse tempo com as crianças que não tem rotina, crianças que têm muitos problemas. Essa questão de respeitar regras, eu acho que é muito tempo dentro da escola para eles. Eu tinha no ano passado, no turno da manhã, uma primeira turma que foi de integralização da escola, dava mais educação de manhã, eles tinham horário regular, eu dava educação física pra eles, assim, uma turma muito difícil e era, assim, aquelas crianças que realmente, tu via que muitos ali, não tinham condições de ficar todo esse tempo na escola, porque, eles não conseguem ficar tanto tempo sob orientação com atividades dirigidas, então, era uma turma muito difícil e, assim como te falei, a gente não vê uma mudança. Primeiro

eles deviam equipar as escolas, preparar para depois trazer a educação integral e, eles simplesmente no mesmo espaço que se tem hoje, simplesmente, abre uma turma, as crianças vão ficar agora três, quatro horas a mais, na escola e, simples assim, nós aqui devemos abraçar, dar um jeito de distrair essa crianças todo esse tempo. A coisa não é pensada, quais atividades nós vamos oferecer, o que a escola precisa, não foi feito nada pra receber essas crianças mais tempo (Profª Liana, entrevista realizada em 28/08/2015).

Neste momento, se impõe, portanto, que se faça uma breve referência à noção de tempo, já que ocupa um espaço concreto no contexto escolar, além de assumir um papel de destaque na Política Educacional de implementação da Educação em Tempo Integral.

O tempo, segundo Hargreaves (1996), “é um elemento muito importante na estruturação do trabalho dos professores. O tempo estrutura o trabalho docente e, por sua vez, é estruturado por ele” (p.119), visto que, o calendário escolar, a grade de horário e os prazos dominam o cotidiano pedagógico dos docentes no contexto escolar. A dimensão temporal do trabalho na escola se constitui de modo diferenciado entre o docente com regência de classe e aqueles que estão em outros setores, por exemplo, equipe diretiva. Assim sendo, o autor destaca que a dimensão do tempo pós-moderno é subjetivo e diferenciado. Nesse sentido, Hargreaves (1996), sugere diferentes dimensões do tempo: o “técnico-racional”, o “micropolítico”, o “fenomenológico” e o “sociopolítico” (p. 120). Esse autor ajuda a pensar que, no contexto escolar, o tempo de trabalho de cada componente curricular dentro da sala de aula, as reuniões semanais com o coletivo da escola, os conselhos de classes, os horários estabelecidos de planejamento dos docentes, o currículo formal e as oficinas do Programa Mais Educação/Cidade Escola representa a dimensão do tempo técnico-racional. A distribuição do tempo para assuntos administrativos, organização coletiva das ações pedagógicas por ciclo e por áreas do conhecimento dentro das reuniões semanais do coletivo docente pode ser considerado um tempo técnico-racional. Esse tempo das reuniões é ajustado de acordo com a carga horária de cada docente (40 horas semanais, 30 horas semanais, 20 horas semanais, 10 horas semanais). Essa diferença de carga horária semanal demanda organização referente à distribuição do trabalho a ser assumido e realizado por cada docente.

O tempo micropolítico é aquele tempo que revela a desvalorização de alguns componentes curriculares, no caso a Educação Física e Arte-Educação que durante

o trabalho de campo a SMED/POA decretou a redução de uma hora aula semanal no 3º ciclo do Ensino Fundamental (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2015). Nesse sentido, o referido documento estabelece que “passam as disciplinas de Artes e Educação Física, no III ciclo, a contar com a carga horária de 2 períodos semanais. As demais disciplinas não sofrem alterações em sua disposição na grade” (p. 15). Portanto, essas ações reforçam a configuração de poder e status de alguns componentes curriculares no contexto escolar.

O tempo fenomenológico, para Hargreaves (1996), constitui uma dimensão subjetiva, na qual a duração atribuída ao tempo tem sentido individual, podendo ser diferente entre os sujeitos. É possível perceber, no relato acima transcrito, a dimensão fenomenológica do tempo quando a docente narra as condições dos estudantes de permanecem muito tempo no espaço escolar. Esse ponto de vista, individual, da docente pode repercutir de modo diferente entre os docentes e nos estudantes ao considerar esse tempo adequado para experienciar os conhecimentos da cultura corporal. Do mesmo modo, essa noção do tempo ampliado na escola pode ser diferente entre os estudantes menores e maiores.

Para Hargreaves (1996) o que está em jogo no tempo sociopolítico são questões que têm relação com “as estruturas fundamentais de responsabilidade para o desenvolvimento curricular e o espaço que os docentes devem ocupar nestas estruturas” (p. 135). Assim sendo, a equipe administrativa da escola se responsabiliza por fazer cumprir as determinações dos Projetos de Educação Básica estabelecidas pelo Estado. Aos docentes cabe a responsabilidade pela formação dos estudantes e executar o trabalho fundamentado em tais Projetos. Na dimensão sociopolítica, o autor analisa também a intensificação do trabalho dos docentes, entendida como um aumento progressivo de “pressões, expectativas e controles em relação ao que os professores deve fazer durante o dia escolar” (p. 134). Essa dimensão de tempo está evidenciada no relato da docente Renata, acima transcrito. A docente expressa que há “intensificação do trabalho, baixos salários, desvalorização social do trabalho docente, aumento da pressão sobre o tempo e ritmo de trabalho, exigência de mobilidade e flexibilidade” (Questionário, 2015).

O relato da docente Liana revela, ainda, a resistência dos estudantes de permanecem mais tempo na escola sob orientação docente, podendo a Educação

Física se configurar como um passatempo. Além disso, manifesta preocupação e a responsabilidade de fazer que esse tempo que os estudantes permanecem na escola pudesse ser significativo para os estudantes.

As práticas corporais enquanto campo pedagógico voltado ao esporte e lazer possui uma característica de direcionar ao lúdico dentro do Programa Mais Educação/Cidade Escola, mas, precisam de uma organização pedagógica integrada e articulada com os princípios definidos no Projeto Político Pedagógico das escolas. Caso contrário, faz muito sentido o alerta de Dubet (2004) quando destaca que para que a prática das atividades culturais e esportivas não venha a ser “[...] reduzida à animação sociocultural, pronta para ser confiada a professores mal pagos e militantes” (p. 552), inclusive sem a exigência de formação pedagógica. Nesse sentido, é necessário considerar alguns pressupostos como os presentes no próprio Manual do Programa Mais Educação que sugerem em sua concepção que, além dos conhecimentos específicos para trabalhar o esporte na perspectiva educacional, também, essas práticas corporais precisam estar voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2014b).

Para finalizar essa seção, caberia, como síntese, destacar que é possível perceber uma divisão de trabalho na escola entre os docentes efetivos que trabalham no currículo formal e monitores/oficineiros que atuam nas oficinas do Programa Mais Educação. A ausência de diálogo e interação entre os docentes tem dificultado o trabalho coletivo e, conseqüentemente, a possibilidade de potencializar a articulação do Programa Mais Educação/Cidade Escola com o currículo formal e com os princípios definidos no Projeto Político Pedagógico das escolas. Portanto, é necessário considerar que a escola se defronta com as forças contraditórias, próprias do capitalismo, como, por exemplo, o individualismo, a competitividade e a fragmentação, ações que imperam na sociedade atual.

Diante das atuais condições objetivas e materiais que encontram os docentes no contexto escolar é possível pensar que o Programa Mais Educação/Cidade Escola como proposta de indução à Educação de Tempo Integral, uma Política Educacional que tem como propósito melhorar o desempenho dos estudantes, vem sofrendo restrições, tanto por parte do Governo Federal, quanto do próprio professorado, podendo comprometer sua continuidade, já que o corte de recursos

orçamentários do Governo Federal destinado à Educação atingiu o Programa Mais Educação/Cidade Escola.

Os depoimentos de alguns docentes aqui elencados são importantes para evidenciar a fragilidade das orientações para a concretização do Programa Mais Educação/Cidade Escola quanto à indução de construir mudanças na perspectiva curricular que contemple os objetivos da Política Pública de Educação em Tempo Integral.

Considero, ainda, pertinente destacar que o Projeto Educacional de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola pode contribuir para enriquecer as experiências de aprendizagem, bem como, melhorar a qualidade da educação, porém, somente será possível com a integração curricular (currículo único – currículo articulado), diálogo e coautoria dos docentes.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1998, p. 26).

Cabe dizer, inicialmente, que esse relatório apresentado como tese de doutorado revela, mais do que o cumprimento de uma formalidade acadêmica, a minha própria experiência formativa. É necessário destacar que neste movimento de pesquisa, vivido também como experiência formativa, estou inteiramente comprometida, pois apresento uma análise impregnada da minha concepção de mundo. Desse modo, apresento uma síntese das aprendizagens construídas no processo de pesquisa que representa a materialização de um conhecimento provisório que está atrelado às circunstâncias históricas, sociais, políticas e culturais.

É preciso esclarecer, ainda, que a riqueza das experiências vivenciadas foi muito maior que as possibilidades de colocá-las no papel e analisá-las, uma vez que a realização de uma pesquisa implica fazer um recorte, adotando um modo de olhar determinados aspectos. No caso, foi necessário realizar um esforço na procura evidenciar e analisar algumas experiências vivenciadas pelos docentes colaboradores e as minhas aprendizagens no contexto escolar e social pesquisado, dando maior visibilidade aos conhecimentos construídos.

Para fazer uma síntese e tecer algumas considerações que colocam em evidência as categorias que emergiram da pesquisa realizada, é possível voltar, agora, ao ponto de partida na tentativa de responder o problema proposto pela pesquisa: **A constituição do trabalho docente da Educação Física no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: quais as contribuições das experiências e das políticas públicas em Educação?**

Partindo do pressuposto de que é possível haver inter-relação entre experiência, formação, conhecimento e trabalho docente na Educação Física, a presente tese tem como objetivo compreender o trabalho docente em seu processo de construção, levando em consideração as experiências do professorado de Educação Física e de que modo esse professorado participa, percebe e experiencia as Políticas Públicas em Educação no contexto pedagógico das escolas da Rede

Municipal de Ensino de Porto Alegre. Procuro, dessa forma, compreender como a experiência contribui para a construção das aprendizagens e a constituição do trabalho docente em Educação Física.

Destaco, inicialmente, que dialogar com autores de diferentes concepções filosóficas revelou a complexidade que abrange a temática, especialmente no que tange à articulação dessas perspectivas teóricas tão divergentes. Porém, esses autores provocaram reflexões que contribuíram para superar a compreensão de experiência como um acúmulo temporal do sujeito diante dos acontecimentos no mundo. Perante as contribuições apresentadas pelos autores, é possível identificar algumas aproximações entre a categoria experiência e os conhecimentos desenvolvidos no trabalho docente em Educação Física no cotidiano pedagógico das escolas pesquisadas. Assim, alguns pressupostos oriundos desse referencial teórico possibilitaram que eu me aproximasse da realidade concreta experienciada nas escolas e construísse, a partir daí, uma síntese dialética envolvendo o conhecimento teórico adquirido e o cotidiano pedagógico dos docentes de Educação Física.

Embora as experiências corporais, durante a escolarização dos docentes no Ensino Básico e em outros espaços além da escola, de certo modo influenciaram a escolha da Educação Física como campo de trabalho, a opção pela atuação no âmbito escolar, para alguns colaboradores, ocorreu, inicialmente, em função da estabilidade, benefício que o exercício laboral no contexto das escolas públicas pode proporcionar. Portanto, as evidências indicam que a escolha pelo trabalho docente no âmbito escolar, mesmo que aparentemente se manifeste como uma opção pessoal, precisa ser compreendida a partir do contexto social e cultural do qual emerge. Assim sendo, dentre as experiências que influenciaram os docentes na escolha pelo trabalho docente em Educação Física no âmbito escolar, destaco a aproximação com o movimento estudantil e as discussões pautadas em uma educação que possibilitaria a transformação social visando a uma nova sociedade, mais igualitária e justa, e as experiências vivenciadas no esporte rendimento, que possibilitaram a percepção de que os valores éticos eram incompatíveis com as concepções de educação e com o trabalho docente.

Portanto, é possível pensar que o sentido que os sujeitos dão às suas vidas tem origem no modo como percebem e vivenciam as experiências corporais, sociais e culturais em diferentes contextos formativos que, por sua vez, podem influenciar sua maneira de ser e pensar o seu trabalho docente no contexto pedagógico das escolas.

É possível perceber que, apesar de haver similaridades com alguns acontecimentos, os colaboradores nos diferentes tempos de experiência docente apresentam características e ações que singularizam o modo como cada um constrói e reconstrói as experiências corporais e coletivas no trabalho docente no espaço/tempo das aulas de Educação Física e no cotidiano pedagógico da escola. Entretanto, os relatos evidenciam que os acontecimentos e os aspectos que caracterizam os diferentes tempos de experiência docente podem, de acordo com Day e Gu (2012), sofrer variações influenciadas pelo contexto social e cultural no qual estão inseridos.

Desse modo, Diehl e Molina Neto (2010) contribuem quando assinalam que as mudanças pelas quais a sociedade tem passado nas últimas décadas vêm produzindo profundas alterações no cotidiano dos sujeitos e acabam interferindo, direta ou indiretamente, na organização do trabalho docente no cotidiano pedagógico das escolas.

A análise das informações obtidas indica ainda que, enquanto alguns colaboradores recorrem à reflexão, tendo como foco as experiências corporais vivenciadas no trabalho docente realizado com os estudantes no espaço/tempo das aulas de Educação Física com o propósito de ressignificar os conhecimentos da cultura corporal, modificando o processo pedagógico de ensino e aprendizagem, outros demonstram alguns aspectos que sugerem a intencionalidade de construir o trabalho fundamentado na práxis. É possível visualizar essa intencionalidade quando os docentes manifestam o interesse de dialogar e trocar experiências pedagógicas com outros colegas. Esse diálogo pode contribuir para autorreflexão, possibilitando que os docentes mobilizem suas experiências pedagógicas na perspectiva da práxis. Nesse sentido, o trabalho docente de alguns colaboradores permite pensar que experiências corporais e sociais vivenciadas no espaço/tempo das aulas de Educação Física são concebidas na perspectiva da práxis.

O conceito de ressignificar, ao qual faço referência, diz respeito às reflexões e à construção de novos significados em relação às experiências corporais e coletivas vivenciadas pelos docentes em seu trabalho docente e cotidiano pedagógico das escolas. Acredito que é nesse processo de elaboração e reelaboração de novos significados que vamos nos constituindo docentes.

É possível compreender que constituir-se docente é um processo complexo que se desenvolve em um movimento permanente de mudanças. Assim, essas mudanças decorrem do movimento de reflexão das experiências vivenciadas ao longo da sua vida, ou seja, constituem a história de cada sujeito como um processo de aprendizagem permanente. Por isso, a formação docente precisa ser compreendida como um processo que nunca se completa, pois, enquanto seres humanos, somos incompletos, e, segundo Freire (1998), “programados para aprender” (p, 94). Esse processo é complexo, dinâmico e sempre inconcluso. Para Freire (1974), “aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente” (p. 83).

O trabalho docente e as experiências que se concretizam no espaço/tempo das aulas de Educação Física constituem um fenômeno material que produz conhecimentos no interior de um contexto social e político, e tem sido, na perspectiva de alguns colaboradores da pesquisa, um aspecto que vem contribuindo para tornarem-se docentes. Para alguns colaboradores, o diálogo com seus pares e o exercício de refletir a experiência do trabalho docente com os estudantes pode ter contribuído para que eles aprendessem a ensinar. Desse modo, é possível pensar que aprender a ensinar e a tornar-se docente é um processo pautado por diferentes conhecimentos históricos, sociais, culturais e experiências individuais e coletivas que vem constituindo o professorado, antes mesmo da Formação Inicial, e que continua ao longo do percurso docente, permeando o seu trabalho no cotidiano pedagógico da escola.

As experiências corporais no trabalho docente em suas diferentes formas de materialização têm demonstrado que a construção do conhecimento e o processo formativo do professorado são dimensões indissociáveis no cotidiano pedagógico das escolas pesquisadas. A análise das informações obtidas propiciou também a

compreensão do modo como os colaboradores de Educação Física participam, percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação na escola e no trabalho docente.

É possível observar que alguns docentes colaboradores das duas escolas, *locus* do trabalho de campo, revelam certo desinteresse em dialogar criticamente sobre as Políticas Públicas em Educação. A falta de tempo, consequência da intensificação do trabalho docente, tem influenciado o afastamento desse professorado dos debates relacionados às Políticas Públicas em Educação, repercutindo no processo de refletir e socializar as suas experiências.

A implantação da Política Pública de Educação de Tempo Integral no Brasil e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, fomentada pela ação indutora representada pelo Programa Mais Educação/Cidade Escola, assume centralidade para o professorado de Educação Física no contexto das escolas em que realizam o trabalho docente.

Desse modo, o Programa Mais Educação, como uma ação indutora da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, ou seja, como uma Política Pública de Educação em Tempo Integral, coloca o desafio de superar a fragmentação curricular, a desarticulação do trabalho docente com o Projeto Político Pedagógico da escola, a formação dos trabalhadores que atuam como monitores/oficineiros e o vínculo empregatício diferenciado, além da baixa remuneração dos docentes que trabalham no referido Programa nas Escolas da RME/POA.

Em síntese, entre as inúmeras aprendizagens construídas no decorrer da minha experiência nesta pesquisa, percebi que as experiências vivenciadas pelo professorado de Educação Física no trabalho docente e no cotidiano pedagógico das escolas precisam ser observadas e analisadas de modo articulado com as Políticas Públicas de Educação que orientam tais experiências. É possível pensar, desse modo, que as experiências vivenciadas no trabalho docente e no cotidiano pedagógico das escolas podem ser pensadas enquanto manifestações concretas de uma Política Pública de Educação que é interpretada e recriada pelo professorado de Educação Física no contexto escolar.

As experiências vivenciadas para a materialização desta tese contribuíram com o meu processo formativo e sinalizam outros caminhos que agora poderei percorrer no trabalho docente junto aos estudantes. Dentre os caminhos possíveis de percorrer, destaco a perspectiva de realizar o trabalho docente em Educação Física a partir das experiências e contexto social dos estudantes. Além disso, pretendo compreender como os estudantes percebem o modo como os docentes mobilizam as experiências dos estudantes nas aulas de Educação Física e como a aprendizagem e as experiências se incorporam no conhecimento destes sujeitos.

Enfim, o estudo que provisoriamente se apresenta finalizado tem o propósito de ser o ponto de partida para novas experiências e reflexões de aspectos que permeiam a temática abordada nesta pesquisa e que, ainda, precisam ser retomados, discutidos e explorados com profundidade, especialmente aqueles relacionados à valorização das experiências corporais dos estudantes no espaço/tempo da aula de Educação Física e como elas são problematizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem.

Acredito, assim, ter alcançado os objetivos inicialmente propostos, não somente pelo estudo teórico da temática em pauta, mas pela experiência vivenciada na pesquisa de campo e sua sistematização, que aqui se efetiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, out/dez de 2011. p. 247-263.
- ANDRADE, Julia P. Educação e Democracia um Ensaio sobre o Conceito de Experiência em John Dewey. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 21, n. 41, p. 15-42, jan./jun. 2007.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- APPLE, Michael. *Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado, Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. *Educação crítica: análise internacional*. Trad. Vinícius Ferreira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ASSUNÇÃO, Ada A.; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 de junho de 2016.
- AZEVEDO, José C. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, José C., RODRIGUES, Carolina C., CURÇO, Sumaia F. Escola cidadã: Políticas e práticas inclusivas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Centro Universitário Metodista, Porto Alegre, v. 18, n. 2, jan. 2010. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v18n2>>. Acesso em: 27 de agosto de 2016.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez, 2001.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, p. 1105-1126, Set/Dez 2004a.
- BALL, Stephen J. Entrevista. *Educação em Revista*: Belo Horizonte: v. 40, p. 11-26, dez 2004b. Entrevista concedida a Lucíola Lícínio C. P. Santos.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35 (2), p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: *Walter Benjamin, Obras escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: ed. Brasiliense, 1989. p. 103-149.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. Obras Escolhidas v.1. p. 123-128.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. Obras Escolhidas v.1. p. 231-240.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c. Obras Escolhidas v.1. p. 179-212.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Ed 34, 2002.

BERNARDI, Guilherme. *Proletarização do trabalho docente: implicações na educação física escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOSSLE, Fabiano. *Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

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

BRACHT, Valter. A Criança que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo... Capitalista. In: OLIVEIRA, Vitor M. (org.). *Fundamentos Pedagógicos: Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 180-190.

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, Porto Alegre, n. 12, p. XIV-XXIV, jul. 2000.

BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em educação física. A mudança a partir da pesquisa em ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei nº 9.608*, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 24 de abril de 2016.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União de 26/04/2007. Brasília, DF,

2007a. Disponível em: < <http://portal.in.gov.br/>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2013.

BRASIL. *Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta*. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7083-27-janeiro-2010-601492-publicacaooriginal-123119-pe.html>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNP/CP nº. 9/2001, de 8 de maio de 2001*. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União de 18/1/2002. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35.ed. Brasília, DF: *Câmara dos Deputados*, Edições Câmara, 2012a. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35_ed.pdf?sequence=26>. Acesso em: 05 de mai. 2013.

BRASIL. *Resolução CNS 466, de 12 de dezembro de 2012*. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012b. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 03 de novembro de 2013.

BRASIL. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec/ Secad/Mec, 2009a. (Série Mais Educação)

BRASIL. *Programa Mais Educação*: Passo a Passo. Brasília: SECAD/MEC, 2009b.

BRASIL. *Lei nº 12.014*, de 6 de agosto de 2009c. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009-590195-publicacaooriginal-115365-pl.html>>. Acesso em: 04 de maio de 2013.

BRASIL. *Gestão Intersetorial no Território*. Brasília: SECAD/ MEC, 2009d. (Série Mais Educação)

BRASIL. *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília: SECAD/MEC, 2009e. (Série Mais Educação)

BRASIL. Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020. 2011. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 28 de abril de 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun.

2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 de junho de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC/SECADI, 2014b. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

BRASIL. *Decreto nº 8.752*, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Casa Civil. Brasília: DF. 2016a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

BRASIL. *Medida Provisória, nº 746*, de 22 de setembro de 2016. Brasília: DF. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 de outubro de 2016.

CASTRO, Felipe B. *Experiência e movimento: possíveis desdobramentos para a Educação Física*. Santa Maria: UFSM, 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CAVACO, Maria H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155 – 191.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, Christopher; GU, Qing. *Professores: vidas novas, verdades antigas: uma influencia decisiva em La vida de los alumnos*. Madrid, Espanha: Narcea, S. A. Ediciones. 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional. 1979.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a. [Texto originalmente publicado em 1938].

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. 1. ed. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo, SP: Martins Fonte, 2010b.

DIEHL, Vera Regina O. *O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto escola cidadã*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências

do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DIEHL, Vera Regina O.; MOLINA NETO, Vicente. Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre. Vol. 35, nº. 2, Maio/Agosto 2010. p. 253-277.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EISNER, Elliot. *El Ojo Ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, *A Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93 – 124.

FIGUEIREDO, Zenólia C. C. *Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2004a.

FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004b.

FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, jan/abr 2008.

FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, v.23, n.2, p.153-171, 2010.

FIGUEIREDO, Zenólia C. C., et al. Educação física, ser professor e profissão docente em questão. *Revista Pensar a Prática*, nº 11, n. 02. p. 209-218, 2008.

FOCHESSATO, Ana, KLEINUBING, Neusa, E REZER, Ricardo. Uma análise de produções científicas sobre as experiências dos estudantes de Educação Física no Estágio Curricular obrigatório. *XVIII CONBRACE e V CONICE (2013)*. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5080>>. Acesso em: 23 de agosto de 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. 5. ed. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água., 1997.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, Ana L. S. Projeto Constituinte Escolar: A vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron. (org). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-45.
- FREITAS, Luiz C. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Luiz C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- FREITAS, Luiz C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 04 de junho de 2016.
- FRIZZO, Giovanni. *A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GANDIN, Luís A. A Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Trad. Vinícius Ferreira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.
- GARCIA, Enrique R.; CERVANTES, Carmen T. La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa. In: CAMACHO, Álvaro S.; FERNÁNDEZ, Juan M. (orgs.). *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física*. Sevilla: Wanceulen, 2004. p. 109-125.
- GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. 2. Ed. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006, 367-388.
- GOETZ, Judith P. e LECOMPTE, Margaret D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Tradução de Antonio Ballesteros. Madrid: Morata. 1984.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 67-80.
- GÓMEZ, Gregório R; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo G. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Aljibe, 1996.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63 – 78.

- GOODSON, Ivor F. Developing life and work histories of teachers. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna (org). *A aventura (auto) biográfica: Teoria e empiria – The Autobiographic adventure: Theory and practice*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 245-266.
- GUIRALDELLE JR, Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- GÜNTHER, Maria C. de C. *A formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período entre 1989 à 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- GÜNTHER, Maria C. de C. *A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografia: métodos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós, 1994.
- HARGREAVES, Andy. *Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado*. Madrid: Morata, 1996.
- HUBERMANN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31 – 61.
- IBÁÑEZ, Jesús. Verbete Experiência. In: ORTIZ-OSÉS, A.; LANCEROS, P. (orgs). *Dicionário interdisciplinar de hermenêutica*. 4. ed. Universidad de Deusto, Bilbao, 2004.
- KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KINCHELOE, Joe. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LOYOLA, Rosângela da C. *Experiência profissional na escola e os sentidos da Educação Física*. Vitória: UFES, 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- LOYOLA, Rosângela da C.; FONTES, Sandra S. D.; FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Experiências profissionais e os sentidos atribuídos à Educação Física em contexto escolar. *Revista Movimento*. v. 17, n. 1, p. 177-193, jan/mar, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 de dezembro de 2013.

MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEDEIROS, Marilú F. *2006: um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos tempos-espacos*. Porto Alegre: Smed/Poa, 2006.

MINAYO, Maria C. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-30.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-145.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane. O que os professores de Educação física tem a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, Jaqueline. (Org.) *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 229-237.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para educação integral. *Pátio*, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 12-15, ago/ out 2009.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144. set./dez. 2004.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, Vitor H. Trabalho Docente na Escola Fundamental: questões cadentes. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.146, p.586-611, maio/ago. 2012.

PEREIRA, Ricardo R. *A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução de Daniel Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PMPA. *Lei 9814/2005, Plano Plurianual 2006 - 2009*. Porto Alegre: PMPA, 2005.

PMPA. *Lei 10741/2009, Plano Plurianual 2010 - 2013*. Porto Alegre: PMPA, 2009.

POPKEWITZ, Thomas. *Formacion del Profesorado: tradicion, teoria y practica*. Valencia: Universitat de Valencia, 1990.

- POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação do professor. Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2004.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Trad. Roberto Leal ferreira. São Paulo: UNESP, 1996.
- QUANTZ, Richard A. On critical ethnography. In: LECOMPTE M. (Eds). *The handbook of qualitative research in education*. California: Academic Press, 1992. P. 447-505.
- REZER, Ricardo. *O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...* 2010. 394 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2010.
- REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo e NASCIMENTO, Juarez. Aproximações com a hermenêutica: um referencial para o trabalho docente no campo da Educação Física. *Movimento*. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 115-135, abr/jun de 2011.
- REZER, Ricardo et al. Trabalho docente na Educação Superior – reflexões epistemológicas no campo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v. 34 n. 04, p. 891-908, out./dez. 2012.
- SANTOS, Milton. *O dinheiro e o território*. Geografia, Niterói, vol. 1 nº 1, p. 7-13, 1999.
- SANTOS, Núbia Z.; ALMEIDA, Felipe Q.; BRACHT, Valter. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.15, n.2 p.141-65, 2009.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 de maio de 2015.
- SMED/POA. *Ciclos de Formação: Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã*. Caderno Pedagógico nº 9. 3ª. ed. Porto Alegre: 2003a.
- SMED/POA. *II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes*. Caderno Pedagógico nº 21. 2ª. ed. Porto Alegre: 2003b.
- SMED/POA. *Políticas Pedagógicas: documento orientador para o Ensino Fundamental*, Porto Alegre: 2015.
- TAYLOR, Steven. J.; BOGDAN, Robert. *Introducción a los metodos cualitativos de investigación: la busqueda de significados*. Madrid: Paidós Ibérica, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21-33.
- TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey: educação como reconstrução da experiência. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. Tradução: Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo, SP: Edições Melhoramentos. 1978. p. 13-41.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward P. *Os Românticos: a Inglaterra na era Revolucionária*. Trad. Sérgio M. R. Reis. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: idéias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa*. Porto alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo S. Prologo. In: KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo Concreto*. México: DF, 1967.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WITTIZORECKI, Elisandro S. *O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

WITTIZORECKI, Elisandro S. *Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

WOODS, Peter. *La Escuela por Dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisadora

Porto Alegre, junho de 2014.

Senhores(a) Professores(a),

Dirijo-me a Vossa Senhoria, na condição de estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH – ESEF/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), para convidar a participar do estudo que tem o propósito de compreender “como as experiências de vida dos docentes contribuem para constituir o trabalho docente em Educação Física e como conferem singularidade à essa área do conhecimento”. O estudo em referência constitui tema do Projeto de Pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

Assim, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de permitir observar as suas aulas e conceder entrevistas, que serão realizadas em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de 60 minutos. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação. Asseguro-lhe que todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Consciente de como sua contribuição é importante, agradeço-lhe antecipadamente, considerando que a interpretação das informações, será colocada a sua disposição, assim que as considerações finais estejam concluídas.

Atenciosamente,

Vera Regina Oliveira Diehl

Fone: 3387 1693

9987 5955

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – Conselho Nacional da Saúde (CNS)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário/a, de uma pesquisa de doutorado que tem como propósito compreender “como as experiências de vida dos docentes contribuem para constituir o trabalho docente em Educação Física e como conferem singularidade a essa área do conhecimento”. Meu nome é VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL, sou estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS) e docente de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA).

Solicito que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

As decisões teórico-metodológicas previstas nesta pesquisa serão fundamentadas nos princípios da etnografia educativa, com uma abordagem de natureza qualitativa. Como procedimento para obter as informações utilizarei as observações sistemáticas do cotidiano escolar registradas no diário de campo, narrativas escritas, entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

O trabalho de campo terá duração aproximada de 15 meses, com o término previsto para dezembro de 2015.

As informações coletadas serão tratadas de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será preservada, uma vez que usarei nomes fictícios para identificar os participantes. Essas informações serão utilizadas nesta pesquisa e divulgadas em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu

consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu as informações.

Você é totalmente livre para se recusar a participar, sem riscos ou prejuízo, pois sua recusa ou aceitação será mantida em sigilo.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título:

O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Justificativa:

Pretendo, portanto, com este estudo, contribuir com as discussões e reflexões sobre a experiência de vida e trabalho docente em Educação Física no contexto escolar.

Creio que se trata de um estudo relevante e que se faz necessário, tanto para a avaliação do projeto implantado pela Secretaria Municipal de Educação desde 1995, no que diz respeito à organização curricular em ciclos, quanto, especificamente, para compreender como o professorado de Educação Física constitui e organiza o trabalho docente.

Objetivos do Estudo:

Compreender como a experiência de vida e docente contribui para a construção das aprendizagens e constituição do trabalho docente em Educação Física;

- Compreender como as experiências contribuem e subsidiam a organização do trabalho docente do professorado de Educação Física na RME/POA;
- Identificar o lugar das experiências sociais, corporais e esportivas no trabalho docente em Educação Física;
- Analisar e compreender como as experiências de vida contribuem para singularizar o trabalho docente na Educação Física na escola, *locus* da pesquisa;

- Compreender de que modo as Políticas Educacionais interferem no trabalho docente.

Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de sessenta (60) minutos. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Permitir observações em diferentes momentos do cotidiano escolar: nas interações docentes/estudantes em aula de Educação Física; nos conselhos de classe; recreios; interações do professor com o coletivo docente; em reuniões pedagógicas do coletivo docente da escola e específicas da área; reuniões pedagógicas de avaliação, entre outros momentos do trabalho pedagógico, com o propósito de buscar informações essenciais para compreender o processo.

Realizar uma narrativa escrita.

Comprometimento:

Você receberá cópia da sua entrevista para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação.

As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos colaboradores, assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Você receberá uma cópia do relatório final em CD.

A apresentação do relatório final, desse estudo, também poderá ser realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da pesquisa.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Considerando que em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns riscos, constrangimentos e/ou situações de

desconforto aos sujeitos participantes. Nesse sentido, apresento, a seguir, a previsão de situações que possa ocasionar algum risco, constrangimento e/ou desconforto, bem como, o compromisso da pesquisadora de resguardar o bem estar dos sujeitos colaboradores/as da pesquisa e as estratégias para prevenir, garantir e minimizar tais circunstâncias. .

Como participante voluntário da pesquisa estar ciente, que sua adesão como participante colaborador da pesquisa pode ocasionar riscos mínimos:

Primeiro: Poderá ocorrer a quebra de sigilo das informações.

Para diminuir os riscos de quebra de sigilo e/ou vazamento das informações, todos os instrumentos (entrevistas, diário de campo, narrativas e os documentos) e os TCLEs serão cuidadosamente arquivados. Após a análise das informações todos os instrumentos e materiais serão guardados por cinco (05) anos e eliminados por incinerada após esse período.

Segundo: Durante as entrevistas e/ou observações poderá ocorrer situações de desconforto e/ou constrangimento, pois, a temática a ser estudada pode, mesmo que momentânea, suscitar lembranças que provoca mal estar.

Caso você venha a sentir algo dentro dessa natureza, comunique a pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providencias, como por exemplo, diálogo entre pesquisadora e participante colaborador/a, visando decisões conjuntas. Além disso, assumo o compromisso de auxiliar os participantes colaboradores/as, em qualquer eventualidade originada pela pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores.

Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e da pesquisadora, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas da pesquisadora e do participante da pesquisa.

Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Eu, _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____ nascido (a) em ____/____/____, abaixo assinado, declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo acima descrito.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

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

Outras informações:

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

Contatos:

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

Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS.

LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3308-5821

Doutoranda: Vera Regina Oliveira Diehl E-mail: veradiehl13@gmail.com

Fone (51) 3276-1693/3542-3097

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 – 7º andar

CEP: 90046 – 900 Porto Alegre – RS

Fone: (051) 3308.3629 Fax: (051) 3308. 4085

e-mail: pro-reitoria@propesq.ufrgs.br

Declaração de Consentimento

Eu _____,
Professor/a da Escola _____, tendo
lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido/a das questões
referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ___/___/2014.

Doutoranda: Vera Regina Oliveira Diehl
Pesquisadora

Assinatura do/a docente/a
Participante da Pesquisa

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº.: ____

Nome do Colaborador (a): _____ Sexo: ____

Escola: _____

Ano de Início da Graduação: _____ Ano de Conclusão da Graduação: _____

Ano de Início da Pós-Graduação: _____

Ano de Conclusão da Pós-Graduação: _____

Tempo na Carreira: _____ Tempo Carreira na RME/POA: _____

Tempo de Carreira na Escola: _____ Regime de trabalho: _____

Número de horas/aulas semanais: ____ Número de horas/atividades semanais: ____

Local da Entrevista: _____

Data da Entrevista: ____/____/____ Horário de Início: ____ Horário de Término: ____

Tempo de Duração da Entrevista: _____

BLOCO A – QUESTÕES GERAIS

1. Fale sobre sua vida escolar como estudante no Ensino Básico. Comente sobre suas vivências, dentro e fora da escola, incluindo a Educação Física e/ou as práticas esportivas.
2. Comente sobre sua escolha pela carreira docente e pelo Curso de Educação Física. Que experiências influenciaram sua escolha? Por quê? Como?

BLOCO B – FORMAÇÃO

3. Fale sobre suas experiências corporais e esportivas, tanto dentro, como fora da escola. Esses conhecimentos vivenciados foram modificados durante o Curso de Educação Física? Em quê sentido? Dê exemplos.
4. Comente sobre sua formação e ingresso na carreira docente. - Onde realizaste o teu curso de graduação, ano de início e conclusão? Como e onde foi a tua primeira experiência docente? E, atualmente, fale sobre a tua expectativa como docente?

BLOCO C – TRABALHO DOCENTE

5. Fale a respeito de como suas experiências passadas e presentes, incluindo as corporais e esportivas contribui na organização do trabalho docente em Educação Física.

6. Comente de que modo às experiências vivenciadas no cotidiano são incorporação no trabalho docente.
7. Fale a respeito dos conhecimentos pedagógicos que orientam o seu trabalho docente. Quais os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Educação Física?
8. Fale a respeito dos principais critérios adotados na escolha dos conhecimentos desenvolvidos.
9. O que você entende por experiência e qual a sua relação com o seu trabalho docente e o conhecimento?

BLOCO D – POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO

10. Nesse momento gostaria de dialogar a respeito das Políticas Públicas em Educação, visto que, o Plano Nacional de Educação completa um ano após ser sancionado pela Presidência da República e, o Plano Municipal de Educação que está para ser aprovado pela Câmara Municipal de Porto Alegre. Fale como você vê a relação entre as atuais Políticas Públicas em Educação e o trabalho docente que você vem realizando na escola?
11. Fale como você percebe as principais mudanças a serem fomentadas no trabalho docente, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação (PME)?
12. Comente sobre o Programa Mais Educação/Cidade Escola e a relação que você estabelece com seu trabalho docente em Educação Física.
13. Para você quais os aspectos importantes que poderiam estar presentes no PNE e PME e que, uma vez presentes, possibilitariam melhorar a qualidade da educação, especialmente da Educação Física?
14. Espaço reservado a comentários! Esse espaço final é seu! Você gostaria de acrescentar algo além do que foi perguntado e respondido. Retomar e explicar melhor alguma questão, complementar algo que deixamos de comentar?

Agradeço imensamente pela colaboração. Muito obrigada!

APÊNDICE D – Questionário

Pesquisa
Educação Física

Políticas Públicas de Educação

grupo de pesquisa
f3p-efice

[✎ Editar este formulário](#)

Questionário - Professores de Educação Física da RME-POA

Prezado/a professor/a,

Este questionário é um dos procedimentos para obter informações da pesquisa intitulada - As experiências e as Políticas Educacionais no trabalho docente da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, realizada pela doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS, professora Vera Regina Oliveira Diehl. Essa pesquisa tem como propósito compreender "como as experiências de vida dos docentes contribuem e subsidiam a organização do trabalho docente do professorado de Educação Física na RME/POA e de que modo as Políticas Educacionais interferem no trabalho docente".

Solicito, portanto, a sua contribuição no sentido de responder esse questionário. Por um compromisso ético, asseguro-lhe que todas as informações coletadas serão tratadas de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será preservada, uma vez que usarei nomes fictícios para identificar os participantes. Essas informações serão utilizadas nesta pesquisa e divulgadas em eventos e/ou revistas científicas.

Consentimento para participar da pesquisa:
Entendo que, se você decidir responder o questionário, estará declarando que ficaram claros para você quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanente; que sua participação é isenta de despesas; e que, finalmente, concordou em participar da pesquisa.

Consciente de como sua contribuição é importante, agradeço-lhe antecipadamente, considerando que a análise das informações, serão colocadas a sua disposição, assim que as considerações finais estejam concluídas.

Muito obrigada pela colaboração!
Profª. Vera Regina Oliveira Diehl
Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento pelo e-mail: vera.diehl@ufrgs.br, veradiehl.ufrgs@gmail.com ou veradiehl13@gmail.com

ATENÇÃO: ao final do Questionário, clique em "Enviar", pois somente assim sua colaboração será registrada pelo sistema!

*Obrigatório

Nome da Escola *

Sexo *

Feminino

Masculino

Formação *

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

Status *

Em andamento

Concluído

Local de Formação (Instituição) *

Graduação

Pós-Graduação

Ano de conclusão da graduação *

Ano de conclusão da pós-graduação *

Tempo de docência na carreira/magistério *

- 0 - 3 anos
 4 - 7 anos
 8 - 15 anos
 16 - 23 anos
 24 - 30 anos
 mais de 31 anos

Tempo de docência na RME/POA *

- 0 - 3 anos
 4 - 7 anos
 8 - 15 anos
 16 - 23 anos
 24 - 30 anos
 mais de 31 anos

Tempo de docência na Escola atual *

- 0 - 3 anos
 4 - 7 anos
 8 - 15 anos
 16 - 23 anos
 24 - 30 anos
 mais de 31 anos

Qual a relação entre as atuais Políticas Públicas de Educação e o trabalho docente que você realiza na Escola? ***Descreva como você observa a relação entre o seu trabalho docente e o Programa Mais Educação/Cidade Escola. ***

Autorizo a utilização das informações deste questionário para a pesquisa intitulada - As experiências e as Políticas Educacionais no trabalho docente da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, realizada pela professora doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS, Vera Regina Oliveira Diehl. Todas as informações acima coletadas estarão sob-responsabilidade da pesquisadora e as identificações dos sujeitos e escolas serão preservadas. *

- Sim
 Não

Caso autorize a utilização das informações prestadas para os fins desta pesquisa, você poderá deixar seu nome e e-mail, pois, sua identidade será preservada.

Nome:

E-mail:

100% concluído.

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Powered by
 Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

**APÊNDICE E – PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA
SEMI-ESTRUTURADA**

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

PROJETO DE PESQUISA: “AS EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE”.

Eu, _____ colaborador/a desta pesquisa, cujo aceite se deu através da leitura e concordância com o termo de consentimento livre e esclarecido, após a leitura da transcrição da entrevista que concedi em ___/___/___, solicito as correções realizadas no documento encaminhado, com a finalidade de melhorar a sistematização e compreensão do conteúdo da entrevista.

Autorizo a utilização do conteúdo da entrevista, tanto para a tese como para os desdobramentos de suas publicações, com as correções e ajustes, de acordo com a cópia do documento.

Assinatura

Porto Alegre, RS, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE F – PAUTA DE OBSERVAÇÃO

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

PROJETO DE PESQUISA: “AS EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE”.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola:

Data da observação:

Início:

Término:

Observação do trabalho docente nas aulas de Educação Física: rotina da aula, conhecimentos desenvolvidos, proposta pedagógica, procedimentos metodológicos, tempos e espaços utilizados, relações sociais entre docente/estudantes e estudantes/estudante.

Observação na sala dos professores: relações entre os docentes, aproximações pessoais e trabalho, assuntos relacionados a docência, debates e temas tratados entre os docentes, relação do docente de Educação Física e equipe diretiva da escola.

Observação das reuniões pedagógicas: rotina da reunião (horário de início de término), pauta da reunião, debates envolvendo o docente de educação física, receptividade dos docentes de Educação Física pelo coletivo docente.

Observação dos Conselhos de Classe: rotina do Conselho de Classe, receptividade das observações e avaliação do docente de educação física, encaminhamentos sugeridos pelo docente de Educação Física.

Observação das rotinas da escola: horários, distribuição de trabalho entre docente e funcionários, organização dos espaços físicos, relacionamentos sociais, eventos e calendário da escola.

Observação do momento em que o docente organiza o trabalho docente: rotina, relações entre os colegas de Educação Física e de outras áreas ou ano ciclo.

APÊNDICE G – QUADRO DE CONTATO E OBSERVAÇÕES REALIZADAS

Mês/ano	EMEF Delta	EMEF Gama	Outros Locais ⁹¹	Tempo de Observação em horas
Agosto/2014	1	2		4h30min
Setembro/2014	1	1		2h09min
Outubro/2014	4	-		8h57min
Novembro/2014	6	3	1	16h07min
Dezembro/2014	-	3		6h45min
Março/2015	2	-	2	16h58min
Abril/2015	3	4	1	27h22min
Junho/2015	1	3		14h28min
Julho/2015	6	5		22h51min
Agosto/2015	8	8		29h09min
Setembro/2015	6	6		23h25min
Outubro/2015	6	6	2	24h50min
Novembro/2015	1	3		6h15min
Dezembro/2015	2	3		3h55min
TOTAL	47	47	6	207h10min

Quadro 11 – Demonstrativo das Observações por mês e por escola

Fonte: Diário de Campo

⁹¹ Identifico como “outros locais” as observações realizadas fora das escolas onde realizei o trabalho de campo.

APÊNDICE H – Quadro – Respostas do Questionário

	Qual a relação entre as atuais Políticas Públicas de Educação e o trabalho docente que você realiza na Escola?	Descreva como você observa a relação entre o seu trabalho docente e o Programa Mais Educação/Cidade Escola.
ADRIANO	<p>Atualmente, não existe uma política explícita para a área da Ed. Física na RME de POA, o exemplo é que não há uma assessoria específica para tal. Desta maneira, pauto meu trabalho, por um conjunto de ações decididas pelo coletivo de professores de EFI da própria escola em consonância com os parâmetros curriculares propostos para cada nível escolar. Esperando, assim, criar um caminho a ser traçado pelos nossos alunos e, que os oportunize experimentar e vivenciar a prática e os conhecimentos advindos da aula de EFI.</p>	
BETINA	<p>Sempre tentei pautar meu trabalho na lógica da participação, da inclusão, de uma educação física mais humana que encontre algum significado para o aluno. Acredito na inter-relação de todas as áreas do conhecimento na tentativa de proporcionar ao aluno uma educação mais integral; no sentido mais amplo.</p> <p>As condições estão longe das ideais, mas o discurso vigente dos gestores é sempre neste sentido. Valorizo as iniciativas de discussão na rede e as tentativas, muitas vezes bem pessoais e unilaterais, de melhorar a nossa prática.</p> <p>Penso que temos um quadro de profissionais extremamente qualificado, que busca aperfeiçoamento, porém falta uma rede de troca, de escuta e de estudo coletivo quanto às demandas das escolas.</p> <p>Espero, ainda, que a nossa rede possa construir um espaço permanente de estudos para Educação Física e suas peculiaridades nesta rede tão complexa que é a Educação das</p>	

	Escolas Municipais de Porto Alegre.	
CARLA	Se neste caso estamos falando das políticas públicas de educação que visam aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, não observo relação com o trabalho docente que desenvolvo. As crianças com as quais trabalho já são atendidas em turno integral na EMEI que atuo.	Não observo relação entre meu trabalho como docente de Educação Física e os Programas Mais Educação e Cidade Escola, pois atuo em uma EMEI que funciona em regime integral. O horário de atendimento da escola é de 12 horas. Isto significa que as crianças passam a maior parte do seu dia dentro da escola, sendo atendidas por professores, monitoras e estagiárias.
DIEGO	O meu trabalho docente está muito mais relacionado as minhas experiências e vivências de vida do que as atuais políticas públicas de educação, porque as políticas atuais estão distante da realidade das escolas.	A relação entre o meu trabalho docente e o Programa Mais educação está no Projeto Victor é Mais que Esporte, é Participação, onde atuo com o as oficinas de futsal e judô.
EDUARDO	Utilizo as bases curriculares dos PCN para Educação Física para EJA como norteador.	Trabalho somente no turno da noite!!! Não tenho conhecimento desse programa no noturno EJA na Escola.
FELIPE	As políticas públicas de educação, vinculadas a rede municipal de Porto Alegre, colaboram no meu trabalho docente no sentido de me proporcionar formações e seminários de atualização que contribuem significativamente no meu trabalho docente. Em alguns aspectos penso que meu trabalho poderia ser mais beneficiado se as redes de apoio dentro da prefeitura municipal de POA trabalhassem de forma mais integrada.	Vejo os programas mais educação/cidade escola como um complemento do trabalho docente da escola como um todo, penso que seriam melhor aproveitados, se tivessem um planejamento conjunto, que realmente estivessem inseridos de forma mais incisiva no processo ensino aprendizagem.
GRAZIELA	sinto uma falta de política clara por parte da secretaria de educação do município, que acaba por descaracterizar o que já existia nas escolas municipais. Essa falta de uma política clara acaba deixando o professor com total autonomia para pensar suas aulas. No meu caso acabo seguindo políticas nacionais como a preocupação com as questões étnico raciais (leis 10639 e 11645) e de gênero	só teve alguma relação nos anos em que estava em outra escola e eu coordenava o projeto e em um ano nessa escola quando tive uma turma de integralização. Acho que um grande problema do Mais Educação e do cidade escola é que acabam sendo uma escola paralela, poucas as escolas fazem uma integração dos projetos com a rotina da escola. Lembro que quando trabalhei na EMEF Mario Quintana tínhamos a preocupação de pensar pedagogicamente a escola como um todo, então os profs e monitores do cidade escola e mais educação participavam tbm das reuniões pedagógicas, mas

		acho que essa era uma exceção. na escola que trabalho hj os projetos acontecem independente do resto da escola o que acaba não estabelecendo relação com a prática docente dos professores.
ELLEN	Difícil porque material esportivo e locais para práticas não são prioridades e existe muito pouco investimento.	Eu fui coordenadora desse projeto no ldo por 3 anos e foi uma experiência muito interessante.
ISMAEL	A definição das políticas públicas de educação é apenas uma nova formalização do trabalho que já vem sendo desenvolvido.	A ideia inicial desses Programas é muito boa, porém nem sempre o que se propõe é o que se executa. A relação com o meu trabalho docente me parece às vezes de competição e não de cooperação.
JULIA	O trabalho que realizo se relaciona com as políticas de educação integral, pois atendo duas turmas integralizadas com atividades complementares no turno inverso. Se relaciona com as políticas promotoras da igualdade racial, da diversidade religiosa e de gênero a partir das práticas que proponho no cotidiano das aulas, com ênfase para as de igualdade racial. Se relaciona também com as políticas de educação inclusiva, pois os educandos com necessidades especiais, além de participarem das atividades convencionais do currículo, participam da aula que ofereço em formato de complementação curricular, podendo construir seu currículo de forma alternativa, conforme desejo e afinidade com a prática.	A relação que observo se dá a partir da atuação nas turmas integralizadas, em que monitores do programa Mais Educação também atuam com atividades diversificadas. O programa ABB Comunidade também faz parte do Cidade Escola, mas não percebo relações com meu trabalho docente.
KAUÃ	Hoje na condição de diretor da escola minha função é administrar estas políticas públicas dentro da escola. Procurando oferecer condição para que o trabalho docente aconteça da melhor forma possível.	Estas duas modalidades visam oferecer maior tempo dos educandos na escola, ou seja, visam a integralização dos estudantes. Para o andamento do Mais Educação/Cidade Escola necessitamos estar com a escola funcionando das 7:40 as 18:00hs sem parada ao meio-dia. Para tanto necessitamos dar todo o suporte e supervisionar o trabalho de professores e monitores.
LAURA	As políticas públicas em educação da rede municipal de ensino de Porto Alegre inexistem. Procuro trabalhar de acordo com as	Nesta escola em que atuo, este trabalho está interligado. Acredito que pode melhorar a troca de experiência e o contato

	<p>Políticas Públicas de Educação de âmbito nacional no que diz respeito à uma educação antidiscriminatória, plural e laica.</p>	<p>com as pessoas que atuam neste programa, mas, existe uma relação de cooperação entre a educação física regular e estes programas, principalmente nas turmas integralizadas que possuem educação física e são atendidas pelo mais educação/cidade escola. Porém, isso tem relação direta com a gestão escolar que coloca os saberes pedagógicos de todas as pessoas que trabalham com a turma sendo todos da mesma importância.</p>
MARCELO	<p>primeiramente reconheço importantes avanços na educação brasileira em todos níveis. A questão da universalização do acesso atinge praticamente toda criança em idade escolar de ingresso, isso reflete na prática docente pois ocorreu um significativo aumento de alunos na escola. no trabalho docente através de meus conteúdos e estratégias de ensino, situações problematizadoras postas para os educando tem procurado desenvolver possibilidades de aprendizagens baseadas nos princípios da redução das desigualdades sociais, da valorização da diversidade, da formação para o exercício da cidadania, dos direitos humanos e do desenvolvimento do educando. As questões relacionadas a acessibilidade e condições de acesso e permanência dos educando no entanto precisam avançar no processo de aprendizagens através de um ensino de qualidade e da construção de uma base curricular nacional. no meu trabalho docente não existe discussão sobre as diretrizes e princípios do MEC, organizo meu planejamento baseado na minha formação acadêmica e prática profissional mas não como resultado de uma discussão pedagógica. Ainda sobre o trabalho docente entendo ser necessário um olhar sobre a juventude. o aluno do dia que apresenta dificuldades de aprendizagem e de comportamento(falo na escola pública que leciono) tem sido retirado da escola diurna e enviado aos 15 anos para o noturno(EJA), esta por sua vez não tem sido preparada para receber essa demanda gerando uma dificuldade pedagógica e administrativa que tem provocado situações de difícil solução.</p>	<p>primeiramente entendo que o referido programa objetiva um tempo maior de permanência do educando na escola, isso vem sendo alcançado podendo ainda melhorar. O programa impacta de forma significativa nos tempos e espaços escolares com o trabalho docente pois existe a necessidade de uso de salas, quadras esportivas, salas de multimeios, etc. Em relação ao trabalho docente vejo muitas ofertas de oficinas que trabalham com conteúdos que poderiam e deveriam ser trabalhados na área curricular(aqui falo pela educação física), exemplos: oficina de esportes, oficinas de lutas, dança, etc. então vejo também uma falta de discussão sobre o programa na escola e uma demora no envio de verbas. aponto ainda a necessidade de uma melhor avaliação do programa ME no processo de ensino-aprendizagem da escola.</p>

NICOLAS	<p>Penso que as políticas públicas se relacionam em muitos aspectos do meu trabalho docente. As políticas de ampliação do acesso resultam em um aumento do número de estudantes na escola, no entanto, a falta de recursos humanos e de estrutura física, algumas vezes acabam por aumentar o número de estudantes por turma, refletindo diretamente no desenvolvimento das aulas. As avaliações externas acabam priorizando as disciplinas de português e matemática, deixando as avaliações de Educação Física em segundo plano nos conselhos de classe. As políticas de financiamento impossibilitam maior investimento para melhorias em termos de espaço físico, que poderia ser mais apropriado às necessidades das aulas de Educação Física.</p> <p>O plano de carreira que disponibiliza um tempo de planejamento curto e que ainda é preenchido com outras atividades burocráticas, dificultando a realização de um trabalho qualificado.</p>	<p>Infelizmente a maior parte das oficinas não estão funcionando na minha escola por falta do pagamento aos oficineiros. Os projetos que são desenvolvidos pelos professores do quadro da escola ainda permanecem em funcionamento, mas não há integração com as aulas, acontecendo sempre no turno inverso, de maneira independente.</p>
GABRIEL	<p>Basicamente nenhuma. Vejo as coisas muito soltas, sem haver integração entre o Professor de EF com programas como escola aberta, turno integral ou mais educação.</p>	<p>Não observo relação, pois não existe nenhum momento de troca de ideias, diálogo, planejamento entre os profissionais destes programas com os professores lotados na escola.</p>
PABLO	<p>Percebo que as atuais Políticas Públicas de Educação cada vez mais deixam os professores desprotegidos e tendo que encontrar formas de sobrevivência na carreira.</p>	<p>Relação nula</p>
PEDRO	<p>Creio que as políticas públicas interferem significativamente no trabalho na escola. Desde a política de RH da atual gestão municipal, que tem sobrecarregado os professores, até a forma como as estruturas das escolas delimitam o nosso trabalho. A falta de espaço físico, decorrente de uma política de superlotação das escolas faz com que tenhamos que, diariamente, dividir os poucos espaços disponíveis para as aulas. Isto faz com que nosso planejamento seja balizado pelo espaço disponível, quando deveria ser exatamente o contrário. Não significa que o professor não possa ser criativo, mas a criatividade deve vir da espontaneidade do docente em tornar sua aula atrativa, e não ser</p>	<p>Penso que os projetos de rede Cidade Escola com professores da própria escola devem ser mais aproveitados. Eles são discutidos com o corpo docente, mas ainda são definidos pela SMED. Sobre o MAIS-EDUCAÇÃO, penso que esse projeto está deslocado da realidade da escola. Os monitores não participam das discussões da escola, recebem pequenos valores, fazendo com que poucos criem vínculos com a comunidade. Há alta rotatividade e os resultados nem sempre aparecem. Acaba sendo uma forma mais de captar recursos para a escola do que uma política educacional de fato. Além disso, cria-se uma demanda por espaços que já são poucos.</p>

	<p>necessária quase que diariamente devido a situação de abandono das escolas em relação ao espaço físico. Em relação a uma noção mais ampla de escola, a demanda que recai sobre os docentes é cada vez maior. Os espaços de discussão estão se extinguindo e têm se perdido a noção de coletivo docente, cada vez mais isolando os professores. Os professores são cada vez mais culpabilizados por uma realidade complexa da periferia da cidade, sem receber da SMED um suporte adequado. Extinguiu-se as assessorias por área, e o processo de formação continuada foi delegado às escolas, como forma de não se responsabilizar pela sua função político-pedagógica como mantenedora.</p>	
RENATA	<p>Uma pergunta que me leva a pensar numa resposta com diversos elementos, já que as políticas públicas influenciam em várias esferas do contexto escolar e/ou educacional - não só regional, mas mundial -, interferindo diretamente nas vidas dos/as estudantes, professores/as, servidores/as e comunidade em geral. Creio que o panorama das políticas públicas atuais vêm contribuindo para, cada vez mais, um trabalho pedagógico precarizante: falta de recursos e materiais, intensificação do trabalho, baixos salários, desvalorização social do trabalho docente, aumento da pressão sobre o tempo e ritmo de trabalho, exigência de mobilidade e flexibilidade, falta de segurança quanto às leis trabalhistas, retirada de direitos historicamente conquistados pelos/as trabalhadores/as, parcerias entre os setores públicos e privados e dentre outros. São políticas que muitas vezes nos retiram a autonomia, nos colocam numa lógica meritocrática e de alcance de metas de resultados, com o objetivo de formarmos capital humano.</p> <p>Eu, por exemplo: estou com carga horária de 20 horas (10 horas em cada escola); tenho 2 dias em cada escola; 4 períodos em cada dia e apenas uma janela em cada dia; o dia da minha compensação é justamente no dia da reunião pedagógica da escolas; ou seja, não participo de nenhuma das reuniões.</p> <p>Atualmente sou apenas uma executora de aulas, sem discussões amplas dos/as estudantes que estou trabalhando, sem discussões mais amplas em relação à escola e com um total esvaziamento</p>	<p>Como não participo de nenhuma reunião pedagógica e sou recém ingressante na RME/POA, ainda nem consegui observar a relação do meu trabalho com tal Programa (mais um elemento para a questão anterior em relação a precarização do trabalho pedagógico).</p> <p>Embora saiba, devido minha leitura de mundo e de educação pública e de qualidade, que é um programa que tem "armadilhas" e contribui para o desmonte da educação pública e de qualidade. É mais um programa que visa alcançar metas estabelecidas por organismo mundiais, que vinculam seus participantes a condições precárias de trabalho (baixa remuneração, sem direitos trabalhistas nenhum e intensificação do trabalho) e que contribui para a não contratação efetiva de trabalhadores/as.</p>

	das discussões pedagógicas referentes as duas escolas (intensificação do trabalho, precarização do trabalho pedagógico). Então, mesmo que tenhamos políticas públicas no plano macro que ainda assegurem uma educação minimamente de qualidade, há micro-políticas que contribuem para um trabalho pedagógico precário.	
SARA	Nenhuma relação direta; como um planejamento conjunto. Costumo dizer que é uma escola atravessando a outra, e em alguns casos duas escolas num mesmo local. Diria que somente a mesma clientela (alunos), e espaço físico, porém para aqueles alunos que participam pode ser a oportunidade de contato e experiência com outras possibilidades de movimento corporal.	Alunos que participam nas aulas de Educação física com grande interesse, também se envolvem naquelas oferecidas no Mais Educação. Na escola em que trabalho a coordenação do projeto é feita por uma supervisora, que procura articular e organizar da melhor forma, as atividades, espaços e selecionando oficinairos da área da educação ou com experiência em escola.
THAÍS	Percebo uma grande falta de incentivo. Uma sobrecarga de demandas e redução nos vencimentos. Isso afeta meu cotidiano.	Esse programa está em minha escola? Não vejo relação.
ULISSES	As atuais Políticas Públicas de Educação que priorizam a inclusão trazem grandes desafios para a área da Educação Física, infelizmente minha escola não oferece um espaço adequado para o bom desenvolvimento do trabalho docente. A Secretaria de Educação não oferece condições para o desenvolvimento do esporte escolar.	Não observo relação nenhuma.
VITOR	Especificamente no trabalho docente que realizo, não há relação. No entanto, o enxugamento de recursos da educação tenha praticamente suspenso os jogos escolares municipais e esteja provocando falta de professores nas escolas.	Na minha escola não há este programa, em função da falta de recursos. E quando ele existia na escola, ele era uma atividade que ocorria separado das demais atividades de aula. Nunca nos reunimos ou fizemos uma atividade conjunta.
WILMA	Atualmente, atuo como Coordenadora de Projetos. Sendo assim, meu trabalho é coordenar o Programa Mais Educação e o Projeto	Já respondido na questão acima,

	Cidade Escola.	
CLEBER	<p>Na minha opinião as políticas públicas de educação estabelecem um viés com a minha prática pedagógica a partir dos temas da inclusão escolar e atravessamentos relacionados a questões étnico//raciais e gênero. A partir delas percebo um encontro maior entre o meu cotidiano escolar e os desafios pelos quais tenho me deparado para tratar destas questões.</p>	<p>Na minha opinião é uma relação sem um debate sobre o currículo da Educação Física escolar e o próprio projeto da escola. As discussões pedagógicas sobre o meu trabalho na escola realiza não dialogam com o Programa Mais Educação/Cidade Escola. Em alguns momentos, os conteúdos trabalhos estão próximos, mas sem que tenha havido um dialogo anterior para que isto acontecesse.</p>
ZÉLIA	<p>Confesso que essa pergunta me gerou muitas reflexões. Tive dificuldade em pensar numa resposta. A palestra sobre a Escola Cidadã no século 21 oferecida pela Sofia Cavedon me auxiliou a refletir sobre. Trouxeram dados interessantes sobre o investimento na educação brasileira e regional, e um pouco da história da rede municipal de ensino e das construções das escolas na cidade. Pude compreender que a forma que estamos organizados hoje não é por acaso. O partido dos trabalhadores auxiliaram muito na educação dos gaúchos e deram um Norte para a nossa educação. Investiram. Pensaram. Refletiram. Temos muito a elogiar a iniciativa dos ciclos de formação e essa nova forma de compreender a escola. Mas o que se tem hoje nas escolas é uma realidade diferente. Muitos professores colegas meus falam que as escolas municipais não são mais cicladas. No papel sim, mas na realidade são seriadas. Forma de avaliação. Currículo. Disciplinas isoladas. Estamos presos a própria sorte de que todos estejam comprometidos com uma formação humana. Mas isso cansa. Muitos colegas meus se sentem cansados de ver tanto descaso do governo perante a realidade vivida em casa microsistema de nossa cidade. Violência por descomprometimento do governo com a população e desserviço de nossa secretaria frente a função social da escola.</p>	<p>Temos uma boa parceria na escola. Mas principalmente no sentido de que eles não nos atrapalham e nós não atrapalhamos eles. Existe uma combinação muito transparente que a prioridade dos espaços e materias são dos alunos do turno de aula, e isso tem se respeitado. Como a coordenadora deles mesmo fala, é uma segunda escola dentro de outra escola. Acredito que seja uma iniciativa positiva ter as atividades oferecidas, apesar de não haver uma comunicação nossa com osicineiros.</p> <p>Acredito que poderíamos melhorar esta questão enquanto escola.</p>

	<p>E a cereja do bolo? Disciplinas de Educação Física e artes sendo rebaixadas a ter apenas 2 período e no terceiro ciclo.</p> <p>Parece que temos constantemente que provar quem somos, porque Estamos e o que temos a contribuir na formação de nossa comunidade. E isso para que sobre professores destas áreas para irem trabalhar com a educação infantil que o município teve que assumir.</p> <p>Se não ajuda a trazer dinheiro , está dispensado.</p> <p>É muito triste ver esse sistema neoliberal capitalista dificultando o trabalho de quem ainda acredita numa educação física coesa e politicamente engajada da/para a rede municipal.</p>	
--	--	--

APÊNDICE I – RELAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

	ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	Nº de docentes Ed. Física ⁹²	Localização Por Região	Pesquisas do Grupo ⁹³	Integrantes do Grupo ⁹⁴
1	AFONSO GUEREIRO LIMA	5	Leste	X	X
2	SEM. ALBERTO PASQUALINI	5	Sul	X	
3	AMÉRICA	3	Leste	X	
4	ARAMY SILVA	2	Oeste		
5	DECIO MARTINS COSTA	4	Norte		
6	DOLORES ALCARAZ CALDAS	5	Sul		
7	PROF. GILBERTO JORGE	2	Oeste	X	
8	GRANDE ORIENTE RGS	6	Norte	X	X
9	GOV. ILDO MENEGUETTI	7	Norte		
10	JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	5	Oeste	X	X
11	PRES. JOÃO B. M. GOULART	2	Norte	X	X
12	PROF. JUDITH M. DE ARAUJO	4	Leste	X	
13	PROF. LARRY RIBEIRO ALVES	5	Sul	X	
14	LEOCÁDIA F. PRESTES	3	Oeste		
15	LIBERATO SALZANO V. CUNHA	5	Norte	X	
16	VER. MARTIM ARANHA	3	Oeste		
17	NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	6	Leste	X	
18	PEPITA DE LEÃO	4	Norte		
19	PRESIDENTE VARGAS	5	Norte	X	
20	HEITOR VILLA LOBOS	5	Leste		
21	VER. JOÃO SATTE	6	Norte	X	
22	PROF. ANA IRIS DE AMARAL	2	Leste	X	X
23	JOSÉ MARIANO BECK	5	Leste		
24	VER. PESSOA DE BRUM	5	Sul	X	
25	GABRIEL OBINO	3	Oeste	X	
26	VER. ANTONIO GIUDICE	7	Norte	X	
27	LAURO RODRIGUES	3	Norte	X	
28	LIDOVINO FANTON	4	Sul	X	
29	DEP. MARCIRO G. LOUREIRO	3	Leste	X	
30	VICTOR ISSLER	7	Norte	X	X
31	JEAN PIAGET	5	Norte	X	
32	PROF. ANISIO TEIXEIRA	5	Oeste	X	
33	SÃO PEDRO	5	Leste	X	
34	SAINT'HILAIRE	4	Leste	X	
35	WENCESLAU	6	Norte	X	
36	CAMPOS DO CRISTAL	2	Oeste		
37	MIGRANTES	1	Norte		
38	VILA MONTE CRISTO	5	Oeste	X	
39	MORRO DA CRUZ	4	Leste	X	
40	NEUSA GOULART BRIZOLA	3	Oeste		
41	PORTO ALEGRE		Oeste	Estudantes em situação de risco	
42	CHICO MENDES	5	Norte	X	
43	MÁRIO QUINTANA	3	Sul	X	
44	CHAPÉU DO SOL	4	Sul		
45	LYGIA MORRONE AVERBHCK (EE)**	1	Leste	Ed Especial	
46	PROF. LUCENA BORGES (EE)**	1	Leste	Ed Especial	
47	PROF. ELYSEU PAGLIOLI (EE)**	1	Oeste	Ed Especial	
48	TRISTÃO SUCUPIRA VIANA (EE)**	2	Sul	Ed Especial	
49	CMET (EJA) Paulo Freire*	4	Oeste		X
50	TINBAÚVA	4	Norte	X	
51	NOSSA SENHORA DO CARMO	3	Sul		
52	BILÍNGUE SALOMÃO WATNICK (EE)**	2	Oeste	Ed Especial	
53	MORADAS DA HÍPICA	3	Sul	X	
54	RINCÃO	2	Sul	X	X

Quadro 12 – Escolas Municipais de Ensino Fundamental da RME/POA

* Escola de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

** Escolas de Educação Especial

⁹² Informação fornecida pela SMED/POA, em 27/01/ 2014.

⁹³ Locais de pesquisa do Grupo de Estudos F3P-EFICE.

⁹⁴ Escolas que integrantes do Grupo de Estudos F3P-EFICE trabalham como docente de Educação Física.

ANEXOS

ANEXO A – Cartas de Apresentação do PPGCMH/UFRGS



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 22 de agosto de 2014.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos a professora VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL, doutoranda de nosso Programa de Pós-Graduação, orientada pelo Prof. Dr. Vicente Molina Neto, que necessita autorização para realização junto a Escola, no período de 12 meses, podendo se prolongar, para o estudo "O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE", com objetivo de fazer entrevistas com os professores, observações de aulas de educação física, participação do cotidiano escolar e análise documental, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua tese de doutorado.

Outrossim, informamos que a referida aluna está regularmente matriculada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

Profª Janice Zarpellon Mazo,
Coordenadora de Pós-Graduação.

ANEXO B – Declaração da Escola

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

MEMORANDO Nº XX , de 3 de setembro de 2014 .

DA :EMEF ()

PARA: RH/SETOR DE ESTÁGIOS/SMED

ASSUNTO: Autorização para estágio

Autorizamos a estudante VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL da UFRGS, a realizar observação em aulas de Ed. Física, em nossa escola no período de 15 meses.

Atenciosamente,

P. C.
.....
(Supervisão Pedagógica)

Diretora -
Mat.

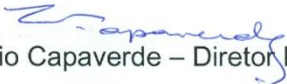
ANEXO C – Carta de Apresentação da Secretaria Municipal de Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA

**APRESENTAÇÃO**

Apresento a professora **VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL**, professora de nossa rede municipal que desenvolve a pesquisa: “As Experiências e as Políticas Educacionais no Trabalho Docente da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”.

O início da pesquisa nas escolas está condicionado à combinação com as Equipes Diretivas de como se darão as interações da pesquisadora com a escola, a fim de que não comprometa as atividades rotineiras das crianças.


Prof. Sílvio Capaverde – Diretor Pedagógico
Matrícula 180947/2

ANEXO D – Transcrição de Entrevista

“AS EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE”

Local: Sala de aula

Data: 24/06/2015

Tempo de Duração: 1h36min

Tempo de Transcrição: 20h29min

P: [...] pediria para falar teu nome completo e sobre sua vida escolar como estudante do Ensino Básico, suas vivências, dentro e fora da escola, incluindo a Educação Física e práticas esportivas.

C: Eu sou [...], me formei no ano de 92 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na UFRJ trabalho com Educação Física, antes mesmo de me formar desde 89 na escola onde estudei e monitoria na própria faculdade quando me formei substituindo o meu professor ele esperou para se aposentar quando me formasse na faculdade porque ele também era meu professor na faculdade e assumi uma escola particular de irmãs e, dava aula para turmas de 5ª e 6ª séries. Naquela época, eu sempre questionei como esses alunos chegavam para mim? Porque, eu tinha na época eu tinha no currículo ensinar a jogar vôlei, futebol, handebol, basquete eram as práticas esportivas, era o que a gente vinha, foi a grade curricular que eu recebi E eu recebi esses alunos na quinta série sem a menor condição de está recebendo esses conteúdos. Desde aquela época, eu já questionava primeiro, porque não tinha Educação Física na Educação Infantil, nas séries iniciais, como a gente fala aqui na Rede, já questionava. Dentro da faculdade minha experiência não era na área de educação, era monitora de natação e esgrima. Porque na época eu era atleta de esgrima e, eu dava monitoria para as outras faculdades, curso de Educação Física para outras disciplinas de outras faculdades. Que naquela época era obrigatório todo mundo fazer e trabalhava num projeto de natação dentro do pinel que a faculdade de psicologia trabalhava, fazia um projeto e, eu trabalhava com natação com pessoas esquizofrênicas. Então assim, eu trabalhava em duas, em duas realidades, em dois momentos bem diferentes. Um questionando porque a Educação Física é, na, na educação infantil, na pré-escola, nas séries iniciais não, não tinha, como esses alunos chegavam para mim e, o que eles precisavam ter para que chegassem numa quinta série, sendo capazes de aprender aqueles conteúdos que estavam sendo colocados, naquela grade curricular. Então, essa é a [...], para entender um pouquinho também do meu projeto, do meu, da minha forma de pensar é interessante que conheça a minha história como professora. A minha história como professora se mistura com minha vida de casada. Casei com militar, então, em 92, eu larguei essa escola que eu estava trabalhando, onde eu tinha estudado vim para São Leopoldo e aqui, eu trabalhava em creche, mas, dava Educação Física em creche. Não fiquei muito tempo, por questões pessoais. Morei em Altamira e fui, me mudei para o Rio de Janeiro, fui para Altamira, então, trabalhei em Altamira, no Pará, essas foi uma das minhas experiências mais ricas porque é, quem tem um olho é na, numa cidade de cegos é rei, então, eu trabalhava em vários, várias escolas, tanto da rede Pública, quanto da rede Particular, trabalhava com projetos, tanto na área de esportes como na própria, próprio pensar na Educação Física, aluno que caminhava dez, doze, quinze quilômetros para poder fazer a aula às seis e meia da manhã, porque amavam a Educação Física e depois de Altamira fui trabalhar no Colégio Militar de Belo Horizonte, num concurso temporário que eu prestei, na época do Fernando Henrique, trabalhei lá

no Colégio Militar um ano e onze meses e vinte e oito dias, certinho para não fechar os dois anos, lá eu trabalhava com natação e com basquete. Eu trabalhava a parte pedagógica da natação, lúdico da natação, lúdico do basquete, mas, também tinha EQUIPES, trabalhava com equipes, também. Em outros horários. Depois de Belo Horizonte, eu voltei para o Rio, fiquei um ano no Rio de Janeiro, onde eu não trabalhei e depois fui para o Maranhão, Imperatriz do Maranhão. L  no Maranhão  , foi uma outra experiência muito viva, porque eu trabalhei na Secretaria, na superintendência de Esporte e Lazer, eu trabalhava na parte dos Jogos Escolares, na organização dos Jogos Escolares e trabalhava na supervi, supervisão da Educação Física Escolar de duas escolas particulares. L  na cidade  ramos cinco professores formados, apenas e o restante eram: os chamados de leigos. E, eu tinha que dar supervisão pedagógica para aquele pessoal todo leigo, que estava trabalhando, há trinta anos com a Educação Física.

P: Pesquisadora questiona, então, eles tinham Educação Física na, na, na, nos anos iniciais?

C: Tinha, tinha Educação Física já nos anos.

P: Pela professora leiga?

C: Isso, nos anos iniciais. Só que a, como eles não tinham formação, era, era a prática pela prática e, e, e colocar no papel isso era a coisa mais difícil. Eu questionava, como   que era, como   que o professor vai dar o mesmo objetivo para uma turma de Ensino Médio e para uma turma de primeira série, por exemplo, mas é a mesma coisa, não, nunca é a mesma coisa, são momentos emocionais, físicos, estruturais completamente diferentes, você pode até pode trabalhar o mesmo objetivo, mas:, a tua metodologia não pode ser a mesma. Ai, discutir metodologia no interior do Brasil, ainda, é muito complicado porque é a prática pela prática. Hoje o quadro l  é diferente, porque, eu saí num processo de, quando a aula, a quando o FMA estava abrindo uma sede lá, estava abr, participei da, da construção da ementa das disciplinas da faculdade de Educação Física. Porque como te disse quem tem um olho numa cidade de cegos   rei e Amazonas e Pará essa era a configuração da minha época, quando passei por l . Vim para Belo Horizonte, vim para Porto Alegre e, aqui iniciei o trabalho na Rede, trabalhando a Educação Física Escolar.

P: Que ano entraste na Rede aqui?

C: Eu entrei na Rede em 2006.

P: Entraste na mesma época que eu.

C: É eu entrei em 2006.

P: Eu entrei em junho.

C:  , entrei em 2006, em décimo sexto lugar, sendo rebaixada na prova de títulos, porque na teórica.

P: Eu tirei o sétimo e fui rebaixada para o vigésimo.

C: Pois é, eu tirei, fiquei em nono no geral na prova de escrita e nos títulos cai para o décimo sexto lugar. Mas, enfim, consegui entrar na Rede, estou aqui. Na Rede o, trabalhei já com várias, vários níveis, com C, com B, muito pouco, sempre com C e com A, basicamente. A, hoje aqui na escola to aqui no, no [nome da escola atual] há três anos e, esses três anos eu só estou com o ciclo A, graças aos deuses. O legal que eu tenho, que eu consigo planejar, eu consigo fazer algo que na minha vida é raro, é a continuidade do trabalho. Então, há três anos que eu pego basicamente os mesmos alunos e consigo vê o trabalho nítido, claro quando eles chegam em A30 e B10. Daí isso é uma coisa legal. Essa sequência, essa sequência é muito importante, porque como eu fui casada com militar, eu mudei muito de escola e, eu nunca conseguia ver o

final do processo. Apesar que eles sempre vão estar em processo. Mas, assim, de, de um período, estava sempre, de dois em dois anos eu mudava, sempre trabalhando, mais não conseguia enxergar, o quanto meu trabalho implicava e conseguia fazer uma mudança significativa na, na postura deles. E aqui a gente, e aqui eu consigo vê bem claro, fica uma coisa bem clara para mim. De certa forma aumenta a responsabilidade de continuidade do trabalho. Então, essa é, esse é meu processo, desde a minha formação até hoje, fiz dois cursos de pós-graduação, um na PUC de Minas Gerais, no Ensino da Educação Física. Aonde eu tive o prazer de ter aulas com pessoas, assim, maravilhosas, uma delas foi o Valter Bracht, que b, foi uma pessoa, é o meu grande mestre na, na, na Educação, para estudar, para o concurso de Porto Alegre, eu li toda a bibliografia, então, acabei me apaixonando pelo Molina, sabe por, por, por nomes é, tradicionais da, da Educação e, concordo com eles, que, ainda, se mantém até hoje. É não, me lembro que na aula do Valter, ele fez uma pergunta e, eu respondi com uma pergunta e ele riu me dizendo outra pergunta e diga vai pensar na resposta [risos] e, eu dizendo a casa está pegando fogo, eu não tenho a resposta, aí ele me questionava mas, precisa ter resposta para tudo? Então, assim, um cara que, que me desafiou muito, enquanto profissional naquele curso de Ensino de Educação Física. E fiz um outro, porque, eu fui diretora de uma escola, pode acreditar, que eu passei por essa experiência também, uma escola particular e, para ser diretora eu tinha que ter o curso de supervisão e orientação escolar. E porque eu não tinha pedagogia. Então, assim foram esses dois cursos. me deslumbrei num determinado momento para fazer mestrado, mas, aí foi um período conturbado na minha vida de separação, de começo e acabou ficando em segundo plano.

P: Voltando um pouco. Comente sobre sua formação e escolha pelo Curso de Educação Física. Que experiências influenciaram essas escolhas.

C: É foi uma, foi um processo difícil, bem doloroso, porque, a eu sempre fui ótima, b, meus professores de matemática, de ciências, de biologia lamentavam [risos], lamentaram muito, mas, como você vai fazer Educação Física. Mas, a escolha se deu do seguinte processo. Eu sempre tinha Educação Física e Medicina, Educação Física e Matemática era sempre assim, Educação Física ou, uma coisa ou, outra coisa. Aí meu pai me chamou, meu pai é matemático, ele me chamou e disse assim, minha filha, tu achas que teu pai gosta da profissão dele? Aí eu digo, acho. Ele por quê? Porque o senhor está trabalhando e está rindo, está se divertindo, dá gargalhada, dá uns gritos de eureka bem grande, meu pai é programador. É analista de sistemas e, aí ele diz, pois é, eu faço isso porque, eu amo, o que eu faço. Agora, eu vou te dizer, eu não vou decidir a faculdade que você vai fazer, eu só vou lhe dizer uma coisa, você vai prestar atenção. O dia tem 24 horas, dessas 24 horas você tira para dormir, entorno de 8 horas, te sobra 16 horas, essas 16 horas, você tem a obrigatoriedade de trabalho presencial de no mínimo 8 horas, te sobra 8 horas, só que para o trabalho você tem deslocamento e você tem a hora do almoço, desse deslocamento você perde, no mínimo umas 3 horas, dessas 8 horas te sobram 5 horas, dessas 5 horas, você tem a janta, você tem coisas simples para fazer, de arrumar tua casa, coisas banais, que vai te comer mais ou menos umas 2 a 3 horas. Então, vai de sobrar no dia das 24 horas, apenas 2 horas a 3 horas de, para você fazer algo que realmente que você gosta realmente te dá tesão para fazer. Eu vejo você sempre muito envolvida com esporte, desde pequenininha tua, teu universo sempre foi, o esporte. Tu sorri, tu chora com esporte. Minha filha faça aquilo que você sempre gostou de fazer, não te preocupa se vai te dar dinheiro ou, não, porque para bons profissionais, sempre tem emprego. E aí eu olhei para o pai e disse pai [com a voz embargada, emocionada disse] vou fazer Educação Física. [Silêncio] Foi um dos momentos raros da minha vida, porque meu pai nunca foi muito de [voz embargada] sentar e a não ser quando eu pedia explicação para ter aula de matemática. Por que eu adorava matemática e, é isso aí. É eu fico braba com minha profissão, já pensei em largar [silêncio] [voz emocionada diz] me desmotiva muito, a nossa educação, como a gente é tratado, como a escola é vista, como a própria Educação Física, as pessoas,

não valorizam, e, essa não valorização me incomoda muito, eu quero te deixar bem a vontade. Se tu não estas se sentido bem podemos dar uma pausa] Não é tranquilo. [Eu quero que fiques bem] Está tranquilo. É porque falar de algo que você gosta muito e, que de certa forma, te machuca muito, é complicado, porque é um sentimento dual em relação a minha profissão, sabe. [entendo] É uma. É porque, eu olho, às vezes, para o lado, eu me sinto, literalmente, sozinha dentro de um mundo que eu criei para mim. Eu realmente quando eu venho para escola, mesmo nos momentos, dias mais vontade de não fazer porcaria nenhuma, largar uma bola e ficar só olhando, porque, às vezes, me irrita muito, sabe, porque, por mais que você se esforça, muito pouco retorno você tem dos seus pares, muito pouco retorno você tem da direção, muito pouco do próprio sistema educacional, isso é revoltante, mas, ao mesmo [você se sente solitária?] se, sente solitária, por “n” questões que a gente já conversou que a gente já falou e, aí, tu, tu, mas, tu ama aquilo que tu faz, sabe, eu já pensei em me exonerar várias vezes, o que eu recebo aqui na prefeitura, não me sustenta, entendeu, não me sustenta, eu viveria muito bem muito tranquilamente sem ela, mas, eu gosto muito, eu me sinto revigorada, eu gosto de vê, eu gosto de vê quando o crescimento de cada criança, eu gosto de vê como eles consegue se apropriar do seu próprio movimento, interagir com o movimento do outro, entendeu, isso, me faz bem, alimenta a minha alma, e quando a gente fala de alma e a gente fala de dor é aí, que eu sinto dor, entendeu, é por isso que eu me emociono quando eu falo, [voz embargou] por que é assim que eu sinto [voz embargou] é uma voz vazia dentro de um, um universo, uma voz que sonha, uma voz que quer, que quer fazer melhor, uma voz que gosta de planejar, que está sempre se questionando, que fica alegre quando vê uma turma de A30 altamente organizada, criando, reproduzindo, mas, sem reproduzir, re, reproduzindo no sentido de tomaram conhecimento daquele jogo consegue colocar em prática, conseguem trazer jogos de fora e inserir nos momentos, entendeu, isso é uma eu acho legal, sabe. Isso, eu acho bacana. Mas é solitário. É solitário. É como percebemos aquela turma em que todos estavam sentados em círculo conversando, se organizando. Numa aula livre, que se você olhar ele, eles estavam não estavam o livre, eu acho que o livre a questão da, da aula livre, ela é muito mal interpretada, por que a gente hoje entende aula livre como um abandono, e numa, uma aula livre onde a gente estava, a gente consegue observar a liderança, onde a gente consegue observar a capacidade deles de dialogar, de soluções de problemas, de se organizar e reorganizar, porque numa aula livre, eles brincaram de várias atividades, fizeram várias brincadeiras com cordas, fizeram várias brincadeiras com bola. E, aí a gente consegue ver o tempo de, de concentração que eles têm em cada brincadeira e, às vezes o professor propõe num dia um único jogo que toma a aula toda e não é o, e, aí a gente vê que o tempo de, de domínio do, domínio do tempo, de, de, de controle desse tempo não é tão, não é tão longo, é rápido, aí todo aquela, todo aquele teu trabalho, não pela, não pela reprodução entre aspas dessa brinca, desses jogos, mas, pela capacidade de se organizar e entender como solucionar os problemas que acontecem!! [até para mostrar o aprendizado] Exatamente, exatamente. Quais foram os jogos significativos que marcaram? Que estão mais vivos neles. [penso, que talvez, seja como intitulos essa aula, que entra no senso comum. Que aquele que dá uma aula livre, mesmo tendo objetivos, os outros vê como professor que não dá aula, ou professor bola. Talvez devêssemos dá uma nova configuração ou, intitular essa aula com outro nome. Penso que seria necessário pensarmos sobre].

P: Comente se esses conhecimentos vivenciados e conhecimentos anteriores a sua formação no Curso de Educação Física foram modificados durante o Curso. O curso possibilitou novos conhecimentos?

C: sim, por exemplo. Vê, quando eu saí da faculdade, eu dava aula, como te falei, na quinta série, eu dava aula de vôlei, basquete. Hoje, eu tenho um, uma clareza, b, eu não faço mais isso, eu não tento mais fazer meus alunos, a jogarem vôlei, basquete e handebol com aquela, com aquela concepção de que eu saí da faculdade. Eu tenho uma turma de B11, hoje, que é uma quarta série, seria uma quarta série, eu trabalho com jogos,

hoje, hoje meu entendimento de, que é mais importante na vida, na vida no, na aprendizagem do ser humano é entender o significado do jogo. e vivência, hoje: é aprender a jogar em vivências múltiplas, aí sim, eu trabalho, eu faço, eles vivenciar, o vôlei, o basquete, ensino até, se tiver que ensinar os fundamentos, eu até ensino os fundamentos, porque, eu tenho o entendimento, sabe que é importante a aprendizagem dos fundamentos, para facilitar essa vivência, não como performance, mas, os fundamentos como facilitador, dessa, dessa vivência. Gosto muito, quando eu trabalhava com, com, na quinta série, depois desse. Na verdade esse, esse olhar se deu depois das aulas, do curso, de, desse curso de ensino de Educação Física que fiz lá na PUC, em Minas, ele deu uma chacoalhada muito grande na, que eu questionava naqueles modelos, de, de aula que eu tinha e, aí transformou bastante, então, hoje eu penso, que não, que não há necessidade de desconstituir o esporte ele pode ser, ele é uma das ferramentas importante nas aulas de Educação Física, porque, ele faz parte das aulas de Educação Física, mas, eu não preciso ter aquela, aquele olhar que eu tinha técnico, então, assim, eu utilizo, eu continuo utilizando se tivesse necessário, necessidade, os fundamentos, se tiver que ensinar como dar um toque, falar do triangulo, da flexão das pernas, eu falo, eu passo, eu não nego informações para o meus alunos, mais, eu, eles, isso já não é o meu grande objetivo, meu objetivo que ele se aproprie dos fundamentos como um facilitador para que eles possam jogar, meu objetivo é o jogo, eu quero que eles joguem . Eu quero que eles participem do jogo e, isso do jogo, eu falo até para os meus alunos de JB, vamos jogar, não falam onde está determinada coisa, não aponta para o colega que está com a bola ou, que está com anel, enfim, vamos jogar. Para jogar você precisa participar você não está sabendo jogar, está querendo burlar a regra, as regras não são para serem burlada é para ser modificada. Então, assim, essa, e, e, e, esses certos, essas falas são re, re, repetitivas e de certa forma é interessante porque eles começam a ter consciência e não precisa de um árbitro, eu não preciso apitar um jogo de futebol, por exemplo, ou, de queimada, ou, de dez passes para eles saberem que eles erraram . Se está difícil ou, se está fácil demais a gente pode mudar as regras, pode complicar a regra, aumentando a dificuldade da, da, do jogo ou, podemos ti, tirar alguma regra para facilitar para que o jogo aconteça. Isso é uma, isso é uma construção que eu acho que é muito mais importante do que transformá-lo em um jogador, ele acaba sendo um jogador, tu está entendendo. Ele acaba jogando um o jogo muito melhor, mas, o caminho do processo é diferente, sabe. É um caminho que eu não sou único no jogo, por que aí, porque que foram elencados os jogos coletivos, os desportos coletivos, e, o pré-desportivos, também coletivos. Porque a importância do jogo, das relações sociais através da prática do jogo [eu preciso do outro para jogar]. Exatamente, eu preciso do outro para jogar, que, que é um passe? O passe é a ferramenta do jogo, porque é o passe que vai me ligar, eu a você, vai nos ligar no jogo, então, eu preciso querer receber e, eu preciso querer passar, eu tenho que aprender a passar, porque eu preciso do jogo, é o jogo nosso grande objetivo. [porque se eu não passar, eu não] Exatamente, é uma fala diferente, mas, que utiliza as ferramentas, técnicas. Eu não nego técnico, mas, eu utilizo essa, e, eu tenho esse objetivo final, que é o jogo, entendimento do que é o jogo. [as coisas são colocadas dentro da Educação Física de forma tensa que, tu acaba às vezes]. Querendo negar isso. [negando certos conhecimentos, deixando de trabalhar algo que pode ser significativo]. Exatamente, por exemplo, eu trabalho com meus alunos de JB, A10, A20 trabalhos individuais de coordenações básicas, amplas e algumas específicas, velocidade, equilíbrio, lateralidade, óculo manual, óculo pedal, porque, não que eu esteja fragmentando este corpo, está, aí, eu sei que todo o movimento que ele fizer está tudo englobado, eu tenho essa consciência, mas, eu preciso focar, dá ênfase no meu objetivo, naquele desenvolvimento para que possa despertar nele aquele trabalho, aquela vivência, só jogar o bobinho não vai fazer com que ele, que todos consigam pegar a bola a quantidade de vezes que é necessária, aí é a lei da repetição, ela passa sim pela lei da re, repetição, eu não tenho vergonha nenhuma de dizer que eu faço esse tipo de trabalho, de botar um de frente pro outro,

cada um com uma bola, se não tem eu compro, porque isso é uma outra coisa que me incomoda, eu boto todo mundo para, para trabalhar, todo mundo para, para fazer esse trabalho repetitivo, mas, com um objetivo, eu quero que eles aprendam a pegar a bola, porque eu preciso que eles saibam pegar a bola para poder participar do jogo, se capaz de jogar, de interagir no jogo, porque se ele não sabe pegar essa bola, ele não vai conseguir jogar, ele não vai conseguir em, enxergar que o outro é confiável, que eu posso confiar no outro e o outro pode confiar em mim, entendeu. Aí o medo vai falar mais alto, a vergonha de errar vai falar mais alto e vai me excluir nesse processo. Então, eu acho assim, que o ensino dessas capacidades na, na, no momento que eles estão que o ensino dessas capacidades, no momento que eles estão ávidos a aprender, porque os pequenos bem diferentes dos grandes querem aprender, tão abertos para aprender, não tem vergonha de aprender. É importante! E, aí é que vem minha grande frustração, porque eu pego uma turma de B10, que eu gostaria tanto que você visse uma turma de B10 que eu tenho, eu tenho uma só turma de B10 esse ano que eles foram meus alunos em A10, A20 e A30 e, aí, não A20, A30 é isso aí. Dois anos seguidos, aí tu olha essa turma construindo as regras de handebol, jogando handebol, jogando queimada em três dimensões, jogando pique bandeira com estratégias de ataque e defesa. [eu observei esse momento] Exatamente, e, nesse movimento todo, de entendimento do jogo o que mais me entristece, que eu sei que no ano que vem isso tudo vai por água abaixo, que, não haverá continuidade porque não tem projeto, não tem um olhar, nem se discute, nem se discute qual é a filosofia da Educação Física dentro da escola, acho é um vácuo que entristece, sabe. [eu iria perguntar isso depois, se vocês tem um sequencia de trabalho] Não só se discute se, quem vai ficar com a quadra, qual semana e, se tem material, se não tem, isso é minha grande tristeza, porque eu sei que aí, o próximo professor vai simplesmente largar uma bola, porque é, o que vejo, só largar uma bola. Não é falando mal, mas, é criticando, é o mundo que não me pertence. [eu vejo que esses alunos depois de terem aula comigo vão cobrar do próximo professor] Exatamente, isso acontece, porque eu tenho aluno que Foi, por exemplo, lá de Eldorado do Sul que foram meus alunos que até hoje olham para mim diz assim, professora. Oi tudo bem querido. Professora você foi a melhor professora que eu tive de Educação Física, caramba, como eu aprendi, a senhora era muito chata, mas, b era muito bom. A gente olha depois eu saí da escola não aprendi com mais ninguém. Ai tu fica assim, ai que tu se dá conta, realmente que bom, que eu era chata, que bom que eu te obrigava a fazer, te obriguei a fazer vivência.

P: A partir de tudo que comentaste até agora. Fale sobre tua expectativa como docente?

C: Expectativa Vera. Sabe que aí é um lado que me deixa triste, não tem, [fique a vontade para comentar ou, não] não tenho, sabe, não, não tenho, vou dizer por que, não na Rede, não com esse sistema que nós temos, com essas pessoas que pensam a educação na Rede hoje. Não tenho. Hoje eu sou obrigada a comprar meu material porque a escola não tem verba para o material de Educação Física. estive na SMED um período, aonde tive com a faca e o queijo na mão para fechar uma plataforma de estudos com a UFRGS você sabe disso. Foi colocado de lado [inclusive foi feito um projeto] sim, foram várias, foram várias noites pensando e conversando, fazendo reuniões chamando professores da Rede para conversar para possibilitar isso daí. A ideia era que essa plataforma fosse colocada também para outras disciplinas começar com a Educação Física como um projeto piloto e correr atrás de outras, isso foi colocado de lado como se eu estivesse falando aí de uma coisa ridícula, de uma novela das oito, acho que uma novela das oito tem mais valor lá dentro do que, do que uma proposta educacional. Então, dentro deste lamento muito, lamento é uma grande frustração da minha vida, eu acho que foi isso, esse, esse período na SMED foi o que desencadeou uma decepção absurda em relação a educação. Muito mais em relação a Educação Física, tu tem um espaço na Rede para planejar o ano todo os jogos escolares, não que eu seja contra, muito pelo contrário, eu acho que o jogo que a

competição, o ganhar ou, o perder, isso faz parte da construção desse movimento, desse corpo, está, desse jogo, mas, se dá importância a isso, mas, não se dá importância ao como fazer, como chegar, sabe, como responder as demandas que nós temos, entendeu, como contornar certos problemas que nós temos fatais para nossa escola, entendeu, isso foi colocado de lado. Então, assim, quando tu me fala as perspectiva, aí vamos dizer o seguinte, vamos jogar uma bomba dentro da SMED, vamos acabar com todo mundo vamos tirar todo mundo, mas, todo mundo mesmo, sabe, e bota gente nova aí eu posso dizer para você vou voltar a sonhar. Sabe aquele curso, um curso de Educação Física que foi montado por mim, pensado por mim. [sei] Eram doze encontros, aonde eu tive que tirar dinheiro do meu bolso para pagar, e, tem professor que não foi pago até hoje o curso, não foram capazes de emitir certificados para alguns palestrantes que foram de graça [silêncio] eu, sinceramente, dentro deste sistema com estas pessoas que estão ali dentro, está desorganização, eu não tenho. Não tenho nenhuma expectativa, eu vivo a minha aula, dou minha aula, me realizo com o que eu tenho, curto, choro, carinho ma a, quero continuar recebendo o amor, a, a, o carinho dos meus alunos, que eu recebo um monte, sabe, o que me alimentada hoje é professora eu te amo sabia, isso aí, por isso, que eu venho, por isso, que eu não me exonerei não espero nada, nada, não tenho mais nenhuma expectativa em relação ao sistema, não tenho. Não acho que a Educação Física vai ter uma cara nova, não acredito, não com isso que está aí, mesmo com isso que está aí. [se não houver uma reviravolta] Exatamente, é, outras cabeças pensantes, realmente que querem trabalhar, não querendo status, mas, querendo trabalhar, porque tem possibilidade. Então, é uma coisa assim, é, é minha mágoa, é minha mágoa. [entendo, é o teu sentimento, no momento] É. Eu já to com esse sentimento já uns três anos, já. Eu vou-te dizer foi um marco na minha vida ter estado dentro da SMED ter vivido aquilo ali, acho que foi, não sei dizer se foi um erro, na verdade, às vezes, me arrependo ter ido para lá, porque eu sinto falta da sonhadora [silêncio] hoje a não se deslumbra, [com certeza você sonha, ainda] Sim, mas, não me deslumbro. Não me deslumbro.

- P: Agora vamos falar sobre o trabalho docente, que de certo modo você já comentou sobre. Mas, eu gostaria de uma abordagem mais pontual. Fale a respeito de como tuas experiências corporais e esportivas contribui, hoje, na organização do trabalho docente como as turmas que tem você como professora de Educação Física.**
- C:** De primeiro ano, JB, A10, A20. Está, tu quer saber o que? O que eu to trabalhando com eles.
- P: Sim, como essas experiências que tu acabaste de falar, por exemplo, a natação. Como essas experiências vêm contribuindo na organização do teu trabalho.**
- C:** Vamos lá, inclusive eu falei de natação, eu fui professora de natação.
- P: Eu falei em natação, porque, tempos atrás tu falaste e, achei super interessante.**
- C:** É, Eu fui professora de natação muito tempo, e, sempre trabalhe, uma, a palavra corporeidade, no sentido assim, eu preciso me apropriar do mundo, me perceber no mundo e, saber como o meu movimento age e, e interfere, interação, interfere nesse mundo, então, quando eu trabalhei com natação é, antes de ensinar qualquer atividade para meus alunos, qualquer estilo de natação, eu fazia com que eles se percebessem dentro d'água, que explorassem movimentos, que se explorassem, que sentissem, como eu pego a água, como é que essa água passa pela mão, ela pode, se ela faz pressão sobre a mão, eu consigo fazer pressão sobre a água, em que posições essas pressões, essas diversas sensações, qual é a diferença, o que acontece quando eu coloca a cabeça para cima, quando encaixo minha cabeça no peito, ou seja, fazer com que o aluno percebesse o seu corpo, as leis da física que seu corpo sofre, dentro daquele meio aquático, está, então, o primeiro momento deles era exatamente isso daí, era essa, esse controle, essa per, essa percepção, eu e a água, a água e eu e, nós dois

juntos, eles tinha que se per, eles, era fato aquilo ali, primeiro momento e, era super interessante, que a partir do momento que essa interação acontecia, pensar em golfinho, pensar em crawl, pensar em costa, pensar em qualquer estilo, até a combinações de estilos, era muito fácil, porque, eu conhecia o meu corpo, eu conhecia onde eu estava e, eu conhecia como o meu corpo ficava onde eu estava, então, eu conseguia brincar com meu corpo dentro d'água. E, isso é uma coisa assim que, eu lamento não ter ti, não ter tido maturidade na época e motivação, apoio do meu marido na época, para ter escrito um livro sobre isso, porque era uma experiência muito foi uma experiência muito rica, mas, muito rica tu não faz ideia como era rico e, como essa aprendizagem se dava muito rápida e que técnica linda que alunos, cri, crianças que nadavam no rio, em seis, sete meses estavam nadando crawl, entendo porque que tinham que botar a cabeça de tal forma, entendendo o, o, o porque que tinham, às vezes, nadar de cabeça para cima, que movimento eles tinham que fazer para poder passar, atravessar o rio sem, sabe, era muito legal e, aí quando eu vim para o sul, foi aí que só comecei a trabalhar com Educação Infantil, porque até então eu trabalhei com Educação escolar e a natação, eu trabalho com a natação desde a faculdade, eu trabalhei direto com ela até eu vir para o sul, trabalhei no, aqui, em 2003, em 2004 quando eu passei no concurso, fui chamada no concurso de Eldorado do Sul, eu parei de trabalhar com natação, porque, eu não conseguia mais conviver com o frio, eu sofro muito com o frio, acostumada no maranhão entrar na piscina às seis horas e sair às dez e meia, porque, o sol já estava pegando e voltar às quatro e ficar até às nove hora dentro da água. Aqui, eu tive, eu fui obrigada abandonar a natação, porque, eu não conseguia, eu sofri muito dentro, com o frio e, e, e [imagino], mas, assim, aí eu comecei a pensar, bom, com a natação deu certo, então, vamos agora aprimorar vamos transpor essa experiência da corporeidade, do meu entendimento de corporeidade é o meu entendimento Vera, o que eu entendo como corporeidade, não é psicomotricidade, é como eu entendo é a minha leitura de corporeidade, que, se você me perguntar, se está certo ou, errado, não tenho a menor ideia, porque, nem li muito sobre isso, é o que eu criei, como definição e como prática para mim e, joguei para minha vivencia como professora de primeiro ciclo. Que, que eu facho com meus alunos, eles não tão mais dentro da água, não tão mais dentro da água, eles estão no ar, na terra, são os elementos que eles são, que a gente trabalha, o ar e a terra, dentro desses elementos a terra porque é aonde eles pisam. Eu tenho, eu trabalho com os, com dois elementos, a terra e, o ar. A terra são as estruturas, o cimento, a quadra, pracinha, às vezes, areia e, o ar é o que de onde eles estão se deslocando, dentro desses dois elementos, bom, e, o corpo dele. Primeiro movimento é, eu preciso me percebe eu preciso sabe que esse meu corpo pode trabalhar em partes e pode trabalhar em todo. Eu preciso conhecer o meu corpo e, que meu corpo é capaz de fazer, eu preciso conhecer o que eu sei o que eu consigo prontamente e, o que eu tenho dificuldade, eu preciso ser instigado a isso, eu não posso propor para meus alunos só aquilo que eles saibam fazer, eu preciso trabalhar com que, com aquilo que eles não vão consegui fazer, para eles aprenderem a lidar, também, essa situação, essa situação faz parte deste movimento, está, vai dar, vai dar embasamento para que eles consigam no futuro na frente pensar, bom, eu não consigo e, aí? Paro ou, tento? Então é, eles começam nesse, nesse, nesse ponto. Preciso me conhecer. Bom, eu preciso me apropriar desses espaços, sentir o sólido mais, o solo mais forte, o solo mais suave, eu preciso rolar nesses espaços, explorar esses espaços, então, os meus alunos fazem a camba a, o rolamento para frente, fazem, mas, antes eles precisam trabalhar o eixo do corpo deles, eles precisam entender que, não entender que tem um eixo, mas, entender que tem um desequilíbrio, eu provoço esse desequilíbrio em situações diferentes, então, eu exploro o máximo de movimento, o equilíbrio com um pé, o equilíbrio parado, o equilíbrio deitado, o equilíbrio rolado, o desequilíbrio, porque que, eu caí, porque que eu derrubei tal obstáculo, o que, que aconteceu? Qual é a direção que eu saltei, para frente, para o lado, para trás, para cima, é óbvio que eu não vou trabalhar, eu não vou trabalhar com meus alunos essas nomenclaturas, ele, eu quero que eles vivenciem,

tanto que ele não tem maturidade de entender nada disso [sim], mas, eles têm maturidade para vivenciar e, é através da vivência, eles se dão conta, sim, do que tem para fazer. Vou dar um exemplo. Eu trabalhei com eles saltos, salto na vertical, salto na horizontal e o salto na horizontal e vertical, está. E, eu perguntava para eles no final da aula, qual era o salto mais difícil, a onde qual salto que eles foram mais alto, qual salto eles tiveram maior dificuldade e aí, aí, eles começam a falar e, eu trouxe umas barreiras e, eu coloquei umas barreiras para uns de alunos de A10, alta, que eu sabia que eles não iriam pular, mas, eu provoquei a percepção deles e, a grande maioria sacou, que se pegasse velocidade, se corresse iam conseguir saltar mais alto, ótimo, eu não quero que ele, eu não queria que eles saltassem, eu não quero que eles sejam atletas de salto em altura. Mas, as, eu queria sim que eles percebessem o corpo dele em movimento, bom, para esses alunos eles já perceberam que a distancia do salto está relacionado com a corrida, com a velocidade que o corpo dele pega isso, a todo um estímulo, a uma proposta, ou seja, teve, eu tive aluno que parou na frente da barreira baixou a cabeça e chorou aí, eu intervenho, cara não precisa chorar, levanta uma perna levanta a outra que tu passa, aí ele fica olhando para mim, como assim? E, aí tu mostra para que, ela não precisa reproduzir exatamente o que o colega fez, porque o objetivo era passar a barreira, eu não disse como então, outros nem com pezinho que eram pequenos um toco de gente, aí, tu brinca, então, vamos faz, vamos pedir ajuda para as fadas mágicas do planeta encantado, aí a professora vai lá pega ela pelo colo, levanta ela, faz ela pular e passa para o outro lado, porque a gente entende que cada criança tem seu momento, a sua hora do despertar, mas, eu trabalhei o medo, eu sei que aquela aluna tem medo e, ela vai enfrentar vários medos, nesse processo e, eu vou precisar ter uma intervenção muito maior com ela, do que aquele guri que sacou rapidamente que se ele pegasse distancia, porque, eu deixei uma distância, entendeu, eu fiz uma provocação, eu deixei a, a, a barreira mais alta, numa distancia muito maior que as outras, entre uma e outra, justamente para deixa, porque, para provocar e, essa sacação deles, deles e, alguns, tanto menina, quanto menino fizeram, outros, alguns conseguiram sobrepor, outros bateram e foram aplaudidos da mesma forma pelos colegas, entendeu. E, aí o que eu to trabalhando, o AR, como é que eu atravesso o ar? Entendeu. E, aí, como partindo dessa interação, meu corpo, eu consigo perceber meu corpo, eu sei das minhas limitações, aí, tu dá uma bola para ele, cara a bola faz parte do meu corpo, dependendo do que você, da energia do seu corpo, do seu movimento com aquela bola, aquela bola vai ter uma ação, você chuta uma bola com partes dos pés diferentes ou, com posturas diferentes, essa bola vai para lugares diferentes, porque ela é continuidade do teu corpo, a corda é continuidade do teu corpo, ela é só um instrumento, que sai do teu corpo que vai para outra pessoa, essa pessoa tem que querer receber e você tem que querer mandar essa bola para essa pessoa, porque a bola não tem vida própria, você que dá vida a essa bola. Então, dentro desse discurso de corporeidade, de união, dos espaços com os objetos com a matéria, com os elementos da natureza, eles começam a se apropriar, sim, e ter consciência, não uma consciência teórica, mas, uma consciência prática, de vivencia du, dos elementos necessários para chegar numa A30 e entender o jogo, pensar sobre o jogo, pensar estratégia sobre o jogo, pensar em soluções sobre o jogo entendeu. E, em B10 e B20, aí tu vai embora, aí cabe, eu não penso mais, já não penso mais entendeu. Ele vai embora e, é legal, porque a gente observa que eles estão os mais, até os mais fraquinhos, sabe, eles vão, eles vão respondendo, mais lentamente a esses estímulos, sabe. E, quando vê de repente aquela criança que b, não conseguia fazer absolutamente nada, quando ele consegue fazer alguma coisa, ele se empodera de um poder, tu não faz ideia, que, como é lindo, quando você olha ela agora ela si, agora ela tem o poder, ela, com, como dizer o “Star Walk”, “ela tem a força” e, ela consegue se vencer entendeu. Aí consegue jogar uma queimada, sem fugir da bola, ela quer pegar a bola, a bola deixa de ser inimigo dela, porque ela consegue segurar a bola [silêncio] sabe, ela olha a bola. Bom a gente trabalha com jogos coletivos, todos tem uma bendita bola. A bola, [a bola é um] a bola é [um monumento nas aulas de Educação Física]

exatamente. A bola é o símbolo maior da Educação Física Escolar, podem falar o que quiserem, a bola é a bola. E, não existe nada mais frustrante do que você não conseguir pegar essa bola e, aí tu vai negar, sim, de brincar, porque tem essa bola, porque você vai se frustrar porque você não sabe dominar essa bola e, quando essas crianças começam a dominar a bola, nenhuma fica sentada, só quando tão doentes, mesmo, entendeu, só quando tão doente. [interessante, quando você fala do seu trabalho os teus olhos brilham] é, porque eu sou apaixonada,. [risada] É, é, porque eu sou apaixonada. Porque é o que eu gosto. Aí eu junto um monte de coisas de, da minha vida, aí onde é que está escrito isso, nunca li nada, não sei nem se o Valter escreveu sobre isso, mais é a minha vida, é a é a minha vida profissional, é a minha vida espiritual que está aí, é o meu entendimento de mundo, é o meu entendimento de interação do meu corpo com o meu mundo, É assim que eu tento ser nas minhas relações. Então não tem como () você já leu isso em algum lugar, não, não sei, pode ser que fragmentado em, talvez seja isso que o Valter queria dizer para nós, naquela aula, em 1997. Talvez tenha sido essa essência da Educação Física pelo movimento que ele queria que a gente percebesse que eu, que eu percebesse, eu não sei, nunca mais eu retomei com ele sobre esse assunto, mas, pode ser que ele, pode ser que seja aquilo ali, entendeu. Não sei, é, é, é uma coisa que, talvez, seria interessante, será que era, é este era o olhar que ele estava tendo em 97. [seria interessante dialogar com Valter, novamente, para saber se esse era o olhar dele, naquela época, especialmente, dizer que essas ideias contribuíram, fazendo diferença no teu pensamento. Alguém que fez diferença no modo de ver a Educação Física] Sim, sim. Uma série de práticas sem d, sem diz, o que é mais importante, sem desconstituir aquilo que eu aprendi na faculdade, sabe. Eu vejo todos aqueles elementos, toda aquela parte técnica, que foi me ensinado, na parte bem técnica, foi me ensinado, até das aulas que eu tive mais repulsa, que era ginástica olímpica . Eu trabalho hoje na escola . Eu não sei fazer uma estrela, [isso eu te admiro] eu não sei fazer um rolamento, mal e porcamente, tirei c, foi a minha pior nota na faculdade, foi um seis e meio, em ginástica [... de academia tirei seis e meio, b, que nojo daquele professor Jeferson, que deus o tenha, não sei se está vivo, ainda, se já tiver ido que os deuses me perdoam, mas, b que raiva daquele homem, por aquele seis e meio e, eu trabalho com esses elementos, mesmo sendo professora de dança, mesmo não tendo, não sabendo fazer uma estrela, uma rondado, uma parada de dois, nada disso eu sei fazer e, Vera. Mas, eu faço com que os meus alunos vivenciem de alguma forma isso daí [eu observei aquela aula que trabalhaste alguns movimentos da ginástica de solo] entendeu. Porque, eu acho que é importante. Não porque eu não sei e, que vou privar meu aluno de experimentar é, eu no meu objetivo não é, não é técnica. [na verdade, talvez, você não sabe demonstrar, mas, sabe como fazer] É exatamente. [o interessante é que tu, tu não nega o acesso a esse conhecimento, que você apreender na universidade, a teus alunos] Não, não. Eles continuam passando, exatamente, continuam sendo base do meu planejamento, [planejamento] do meu planejamento, [e, e, e, e] porque eu os vejo como ferramenta, o que eu faço com o martelo é problema meu [sim] como eu, eu, e, o lápis, serve para colori, para escreve, para desenha, para não fazer nada, para decora, é o que eu faço com ele, agora é importante que eu saiba que o lápis existe, [sim] entendeu. [A partir daí que vou dar continuidade]

- P: Eu gostaria que você pudesse, esclareço novamente que estou seguindo um roteiro para me orientar, em algumas questões para que seja possível responder a minha questão de pesquisa. Estou tensa desde ontem, pensando a esse respeito, mas, estou convencida que caso não consiga resposta para o meu problema de pesquisa, com certeza aprender muito com a [...]. Mas, eu gostaria, assim, considerando que você relaciona as aprendizagens com o processo que você vivenciou durante toda a sua vida. Lembro de uma aula que você aproveitou um movimento que uma estudante fez, incluindo na aula. Comente de que modo**

essas aprendizagens vivenciadas no cotidiano são incorporadas no trabalho docente.

- C:** Isso, novamente, eu vou dizer é de minha época de faculdade, está. É, a gente teve na faculdade a, a disciplina de didática E, algumas pitadas, também, de questões de psicologia, pelo menos na UFRJ, nos tínhamos essa, e, uma das, das formas, eu não nego porque eu aprendi mesmo, eu não fui para faculdade para jogar bola, é fui para, porque realmente eu queria aprender. e, é, quando eu falo de movimento, falo de vivencia, eu falo em conviver,, o jogo, eu preciso do outro, você não joga sozinha, não joga xadrez sozinha, não joga nada absolutamente nada sozinha, tu está sempre interagindo com alguns, com algum espaço, e, você aprende com o outro, também. Isso você vê nas aulas de didática, tu vê, tu vê Vygotsky, tu vê, o próprio Paulo Freire, quando fui, nos seus livros, Piaget, tu está sempre aprendendo com o outro. Então, é valorizar, também, as experiências do outro, então, quando aquele coleguinha pegou velocidade pulou, quando todo mundo tinha, gente olha que legal que ele fez, ele correu para saltar, quem foi que viu isso vamos tentar imita-lo, olha a coleguinha parou na frente e pulou, vamos tentar imitá-la, o que ficou mais fácil, qual o mais difícil, ou seja, eu sei a resposta, porque, eu vivenciei isso, mas, eles não sabem, e quando você valoriza o conhecimento, ou a descoberta de alguém, pô é super legal, é aquele, é aquela valorização que eu gostaria de recebe da minha direção, do sistema, é o olhar que eu gostaria que os grandes lá de cima tivessem conosco, entendeu e, ai tu faz com teus alunos, tu valoriza aquilo que eles conseguiram despertar e sacarem, coisa que até mesmo você não pensou na possibilidade, como aquela, como aquela criança que do nada pegou o movimento do vôlei e resolveu passar para o colega com toque, não era a proposta o toque, tanto porque estava muito acima, o toque estaria muito acima cognitivamente da capacidade motora de uma criança de 7, 8 anos, não era a ideia, mas, saiu e despertou o interesse e, ele fez muito bem, então, a forma também de mostrar para ele valorizar o que ele descobriu com o corpo dele, entendeu, isso também está na didática, isso também é falado na didática, sabe Vera, na verdade eu não to inventando nada, isso está lá posto, eu acho que a gente esqueceu de está utilizando as metodologias de ensino, na nossa aula, entendeu. Pois eu faço assim, a, a, a, as aulas de, eu fui para faculdade, eu fui aluna, caraca se você me perguntar como era minhas aulas de vôlei de basquete, de handebol, que eu brigava com o professor, porque eu detestava quando ele tinha que ir para o bar discutir regras no bar, eu fica puta da cara, eu sempre fui muito caxias, entendeu . Mas, que legal que ele foi para um bar, hoje eu vejo pô, aquilo, que experiência legal fazer uma aula de regra, de handebol num bar, tri informal, onde a gente discutia coisas do jogo sabe. Eu tive aula de capoeira, tive aula de judô, de luta, tanta coisa, cada professor com uma metodologia diferente. Será eu fico pensando será que nossos alunos hoje na faculdade tão conseguindo perceber as enes possibilidades de ensinar dentro da faculdade. [penso que é interessante a tua fala, porque sempre você traz aquilo que aprendeste na faculdade. Claro, sempre incorporando] Lógico, eu, no meu objetivo, lógico, quando eu me formei era técnico, a federal era uma das faculdades mais técnica que tinha, a gente tinha a prova, prova prática de toque, de coisa, a gente tinha prova e, para fazer a graduação eu tive que nadar mil metros, eu fiz todo um, na natação dois eu tive que nadar, passei um semestre estudando treinamento, para poder fazer uma prova de mil metros, e, eu nadei mil metros, cara, sabe eu, é, eu tive que fazer uma coreografia de ginástica, imagina, eu fiz com Patrícia, a gente dava risada, era eu, Patrícia, era um trio, eu, Patrícia e a Raquel que era do basquete, jogadora de basquete, a gente terminou apresentação das fitas laçadas uma na outra e dando gargalhada, numa pose bem linda e faceira, entendeu. A professora, lógico deu dez para nós, ela ti, tinha uma visão legal de e, de educação. Mas, a gente cumpriu a tarefa dela, montamos a coreografia, com todas as dificuldades, eu atleta de esgrima, viajando, faltando, a Patrícia Amorim, em pique da final de carreira, competindo, a Raquel na correria com o basquete e a gente estava ali, sabe, bem diferente de tudo que nós fazíamos. Então essa é aprendizagem

que eu tenho, ela me ensinou olhar o processo dos meus alunos, não importa, se ele vai dar um toque todo torto, mas, se ele está, executou o processo, ele está dentro naquele momento, talvez, ela não tenha tido a intenção dê, sabe Vera. Eu acho que muita coisa que acontece nas nossas vidas, nem se tinha intenção dê, cabe você tentar aprender, fazer uma leitura daquilo que você viveu e, aprender com aquilo ali. Acho que cabe a você, eu tive um professor de ginástica rítmica, o Mário atleta de seleção brasileira, está, porque o grande lance da federal do Rio Janeiro é isso, tu tem a, aulas com nomes, como nomes de celebridades, nomes de celebridades e, o professor Mario, ele nunca, nunca me cobrou, porque ele sabia da minha dificuldade, ele via que meu pulso abria todo, via que meu pulso abria todo, e eu fazia, ele, eu quero que você, saiba ensinar o que estou te ensinando, eu nunca vou demonstrar para vocês, eu sei, você sabe que eu sei, mas, eu nunca vou demonstrar, porque eu quero que você com as suas palavras ensine os seus alunos a fazer o movimento, então ele foi um cara assim, que pô, magnânimo, nós, a gente fez, a gente, olha, a gente pedi pelo amor de deus, a gente pagava um almoço, uma janta para ele, se no último dia de aula ele fizesse uma série de solo, ele não fazia, ele não, eu não vou fazer, eu sou professor aqui, eu não sou mais ginasta sabe, Ele não fez, acho que se aposentou sem nunca ter apresentado nada para seus alunos, só isso aqui, aí ele olhava, olhava, ele analisava nosso planejamento, a nossa sequencia pedagógica, se realmente estava coerente, sabe, sequencia pedagógica. É, sequencia pedagógica, que sequencia pedagógica a gente utiliza para ensinar o nossos alunos, a chegar numa B10, numa B20 capaz de se apropriar do universo desportivo, é isso que me pergunto, a minha dúvida que eu tinha quando me formei na mi, na minha primeira escola, eu tento responder hoje, com as minhas turmas de A10, de A20 e de A30 qual é a sequencia pedagógica, que, que eu preciso fazer para que esses meus alunos possam ser capazes de chegar numa B10, numa B20 capazes de se apropriar desse universo esportivo [silêncio] é esse o caminho que eu utilizo. [eu pensava de pedir para tu falares sobre os critérios, para escolha desses conhecimentos, mas, de certa forma você já comentou sobre] É isso aí, é sequencia pedagógica. Que, como é que esse movimento, como esse movimento num todo, ele se desmembra, o que, que eu preciso para um toque de vôlei, que para meu entendimento é o movimento, é o esporte mais complicado porque você não segura a bola, nenhum momento você, você controla a bola segurando-a, diferente do handebol, o futebol ele é mais fácil de dispensa futebol porque, ele está, ele está inserido no contexto social do, do povo brasileiro, mas, as meninas não se apoderam, da coordenação óculo-pedal. Tu tem que romper com esse modelo que a mulher não pode jogar com a bola no pé. Aí tu faz esse movimento, mas, tu pensa, no vôlei, o que tu precisa, no óculo-manual, aí tu tem que pensar muito bem, essa, conhecer muito bem esse fundamento, aí eu volto, na ferramenta, tu tem que conhecer muito bem o martelo, para saber o que, onde eu posso usar o martelo, você tem que saber muito bem todos os elementos de um toque toda, toda postura corporal desse movimento do toque para poder pensar lá do JB, do movimento mais bruto até o mais sutil que é o toque. Quais são os elementos que esse, que essa, que, que eu preciso ter para poder vivenciar esse toque, sem me frustrar entendeu. É mais ou menos isso aí, essa sequencia pedagógica, eu venho hoje trabalhando em cima dessas sequencias pedagógicas, analisando esses esportes, nos seus movimentos chegando na forma mais bruta para poder lapidar, o objetivo é a vivência, lapidar através de vivencias múltiplas, esse movimento, para que ele possa se apropriar desse movimento, da essência desse movimento, da alma desse movimento, mais ou menos assim.

- P: Agora vou abordar outra questão que considero importante de ser abordadas, no momento atual, que são as Políticas Públicas de Educação, pois, o Plano Nacional de Educação vai fazer completar um ano após ser sancionado pela Presidente da República e, o Plano Municipal de Educação está para ser aprovado pela Câmara Municipal de Porto Alegre. Fale sobre a relação dessa Política Educacional e teu trabalho docente na escola. O que isso tem, tem influenciado ou, interferido no**

teu trabalho realizado com os estudantes ou, no teu cotidiano pedagógico na escola, enfim.

- C: Nada, nada, eu vivo no meu mundo, Vera, eu vivo no meu mundo, eu compro meu material, eu faço aquilo que eu acredito entendeu, se está certo ou, errado, não tem que, não tem ninguém para dialogar, não há espaço para dialogar, não há interesse de diálogo, políticas públicas para Educação Física está muito, se existem tão muito distantes do meu mundo. Eu vou te ser bem sincera [na verdade tu já falaste] nem sei se eu quero, nem sei se eu quero me envolver mais com elas, porque políticas públicas deveria ser um objetivo de atender as necessidades do povo e, não, as políticas públicas hoje são para atender as necessidades da minoria e, não só necessidade, necessidades financeiras, não tem, não tem estou te dizendo, nós tivemos a SMED teve um projeto nas mãos pioneiro, a nível de Brasil, caramba, quer a maior revolta de uma professora é essa, teve nas mãos um projeto pioneiro de se trabalhar diretamente com a formação desses professores e, esse projeto, desculpe o termo foi cagado, abandonado, tratado como se eu tive falando da calcinha comestível que foi lançado, sem importância talvez se eu tivesse falado da calcinha tivesse me dado mais ouvido, estou te falando sério, [você já comentou] essa é minha magoa, não tem políticas pública, eu vivo numa ilha, eu vivo numa ilha, e a escola também vive. Eu acho que várias pessoas vivem na sua ilha [hum, e, o programa mais educação, que a escola tem] Mais Educação, o projeto [que relação tu estabelece com o teu trabalho, com tua prática] nenhuma, nenhuma, [teus alunos participam] não, [eles participam do programa, lá, e daí vem para tua aula] não, a proposta do mais educação, a proposta do governo federal, muito interessante, uma proposta inteligente, uma teoria que eu acho que, se fosse aplicada realmente, como deveria ser seria brilhante, mais educação hoje é tampa buraco, é palhaçada, é para dizer que tem, não vejo, te digo porque eu vejo acontecendo ao meu redor, está eu vejo, eu tenho uma sobrinha que estava no mais educação e os relatos que minha prima me passa eram ridículos, sabe, é babá [silêncio] botam a criança lá dentro para cuidar, então, não, não faz parte nãooooo interfere absolutamente nada, vou dizer olha, meus alunos estão melhor, não porque pega meia dúzia de crianças só, são as políticas [vocês, desculpe, tem alguma turma integralizada aqui?] não, parece que vai ter agora [eu, te pergunto para saber, pois, ainda, não conversei com a coordenação pedagógica] estão querendo. Hoje em dia discutir filosofia de trabalho, metodologia de trabalho, os professores não querem, pois é, qual é tua linha? Bom, eu até identifico algumas linhas aqui, tem professores que não tem linha nenhuma, a linha de só receber o salário e reclamar, mas, têm professores que tem uma linha, ok, qual a linha pedagógica que você assume que você acredita esse tipo de discurso nós não temos, bom, eu tudo, eu não é a que, porque, que as coisas são assim, tão individualistas, porque a chega na escola ela faz o que ela quer, para que serve o PPP, o PPP deveria ser o meu orientador, eu deveria chegar na escola e saber que, bom, a escola assumiu um papel humanista, construtivista e qualquer isto da vida, qualquer coisa, dentro dessa linha da escola, tu vai montar seus planejamentos, Vera, eu trabalhei dois anos no colégio militar e, era assim que funcionava, aqui a estrutura é tecnicista, nos queremos que no final do ano os alunos estejam jogando basquete, sim, agora você tem liberdade de escolher a sua metodologia, mas, aqui eu quero esse tipo de resultado, eles tem avaliação prática, bom senhor, eu tenho uma linha filosófica, se eu não quero trabalhar naquele espaço, eu não trabalho entendeu, peço remanejo, agora, tu entra na escola, tu não tem nem o planejamento de conteúdo, me chega, me chegou um planejamento que o objetivo da aula de Educação Física é ensinar higiene para o meus alunos, vai a merda tchê, que meu objetivo de Educação Física é ensinar higiene, sociabilização, não, pior, ainda, objetivo de Educação Física não é sociabilização qual é a proposta da Educação Física, a sociabilização a escola tem como um todo, não é específico da Educação Física, isso aí a gente discutiu, b, qual é a especificidade da Educação Física na escola, é essa, então está, qual é o projeto político pedagógico como é que a escola entende esse

aluno, numa visão mais humanizada a gente está, nos estamos correndo pelo Paulo Freire, Vygotski, ok, já me norteou. Bom, eu sei, eu já sei quais autores da Educação Física que vou basear minhas aulas, está entendendo Vera, mas, isso não se faz Vera, cada professor chega na escola cai de paraquedas e fica e fino seu mundo e, ninguém cobra ninguém, todo mundo faz o que quer e como q, como quer e no final das contas tem que dar uma avaliação que avaliação Vera? que parâmetros, entendeu. [eu entendo, sim. eu só queria ajudar entender, os motivos do porque as pessoas não sentam juntas, eu me questiono muito sobre essa questão] Não sentam juntos, provavelmente não vou entrar naquele discurso [será por concepções, das tendências diferentes de Educação e, ninguém quer abrir mão da sua visão, quais os motivos, eu não vou, não vou entrar nesse discurso, o professor de Educação Física não é valorizado, olha isso é desculpa para boi dormir, porque a valorização quem faz é o profissional, está, aqui na escola é tem sim vários professores de outras disciplinas que sentam no meu lado e dizem, adoro o teu trabalho, eu acho incrível como você consegue trabalhar a alfabetização nas aulas de Educação Física, poxa, nos tivemos espaço para você falar o que você fazia modéstia parte, eu dei uma aula de alfabetização tem discurso que eu falei que eu falo que as professoras alfabetizadoras estão se apropriando dele, entendeu, tipo a criança para se apropriar das palavras precisa se apropriar do seu meio, do seu corpo, se ela não consegue se apropriar do seu corpo, do seu movimento, gerir-se como é que ela vai apropriar coisas do mundo, como é que ela vai apropriar leituras que são coisas abstratas, são construções do mundo se o mundo dela, ela não conseguiu apropriar, então, quando tu mostra para seus colegas, para o grupo onde você trabalha que existe conteúdo sim, que existe sabedoria sim, que existe fazeres diferente dentro do universo onde você trabalha, tu já criou o teu respeito, já se legitimou como importante e necessária. Então, se nós hoje não temos esse espaço status, que, que se fala que se debate é porque nós não estamos mostrando aquilo que podemos fazer realmente, a culpa é do professor [concordo contigo, o respeito tem que partir de nós] Exatamente, entendeu. Sabe, então assim o, na escola está faltando, está faltando sim, é a gente parar de reclamar, regaçar as mangas sabe e querer trabalhar e querer trabalhar sabe, discutir sim, que linha filosófica nos vamos querer, bom, eu, eu voto e, eu tenho embasamento teórico, eu tenho prática para dizer para vocês porque que eu trabalho com a cultura corporal do movimento, eu venho me deslumbrando, pensando e repensando o que, que essa cultura corporal de movimento me traz de possibilidades, sim sem desconstituir a minha formação [isso eu acho muito interessante] entendeu. Então, é isso a minha prática, a minha filha Sofia, quais são, quem é o meu pensador? é o Molina é o Valter Bracht, sim são os dois, e para mim foi aquele, foi a literatura que eu li que me identifiquei e que me despertou pô vai estudar vai pensar não me traz nada pronto, eu não quero nada pronto, não existe nada pronto entendeu e, aí ta sempre pensando nisso, todo o ano o meu planejamento ele muda, b, eu, agora mesmo eu já coloquei aqui, caraca, achei legal olha, estou negligenciando aqui vou explorar a questão das brincadeiras antigas com as crianças, eu vou pegar um toque com [acho que é antigo] e vou trabalhar [silêncio] com eles a relação família, antigos, história . Como as coisas mudam como as coisas se perdem está entendendo, vou comprar um monte de pião, eu comprei peteca, trabalho peteca, não é o vídeo game, não é só bola, vamos não vamos desconstituir a bola, mas, vamos agregar novos elementos para essa coordenação que é tão complicada ou, para esse universo motor que é tão complicado entendeu, que é tão limitado muitas vezes, e, e, e, ele se torna, ele, ele é colocado na escola como limitante, como coisa limitada . Outra vamos partir daquilo que os nossos alunos gostam para facilita. Bom, mas, eu não vou ficar só naquilo que eles gostam, não vou mesmo, porque senão eu to limitando a vivência dele, eu sei que esse bendito futebol é o tendão de aquiles, eu não gosto do futebol na escola, por mim eu podia, eu arrancava esse futebol, entende, arrancava esse futebol, só que ele faz parte de uma cultura então, ele tem que está, mas, não como jogo desportivo de futebol, para criança de, como, como sendo conteúdo, porque ele não encaixa, como conteúdo dentro dessa minha

vivência corporal de movimento desse nessa pedagogia do movimento, nessa, nessa, nessa metodologia, nessa sequencia pedagógica, eu botar o futebol que, de paraquedas ali não tem graça, ele pode entrar como vivências lúdicas, como atividades para observar liderança, está entendendo, para observar como é que eles solucionas, como é que eles estão solucionando os problemas, como é que eles se reinventam, como é que eles trabalham com limites, tu pode pegar que na maioria dos nossos alunos, não trabalham com linhas limítrofes, porque, porque eles não tão acostumados com limites Vera, as linhas limitam, as linhas vão dizer para teu aluno que dali não podem passa, eles não tem limite, eles não trabalham com limite e, aí quando a gente não mostra para nossos alunos que existe linhas, que estão limitando espaços e que eles tem que trabalhar dentro desses espaços, a gente não está trabalhando noções espaciais com nossos alunos, como é que você quer que no futuro eles saibam, consigam ocupar a quadra como um todo se eles não conseguem entender que existe limites na vida deles [silêncio] entende. Então é se, é pensa no todo lá, lá na frente, aluno de C30, os alunos de C30 e saí pensando no tudo que ele precisa para ter aquilo tudo, como é na matemática, na matemática para o cara saber fazer aquela equação de segundo grau linda e maravilhosa ele tem que dominar muito bem o conhecimento de subtração, de adição, de multiplicação, para que, que serve o colchete, para que, que serve o parêntese, para que, que serve sei lá o expoente, não precisa? Para poder dominar, para poder fazer, que se de só para ele aquilo ali ele vai, ele não vai fazer [silêncio] entendeu? Então é essa lógica que eu, é esse mundo matemático do meu pai, como uma boa aluna de matemática, como uma boa aluna de ciência de que eu fui a minha vida toda, eu sou, eu transformo as minhas aulas de Educação Física dentro dessa, desse universo, que tu está podendo, está conhecendo um pouquinho e tem muito que aprender Vera tenho muito que experimentar [bom, muito bom ouvir isso] tenho muito que experimentar, ainda, tenho muito que experimentar, ainda porque, muito, ainda no pensamento de ensaio e erro por incrível que pareça [é] é muito na tentativa de ensaio e erro para poder chegar a isso aqui, bom se a gente conseguisse formatar tudo isso num papel e [vamos pensar] pensar [vamos sim tentar pensar alguma coisas sobre esse, esse teu conhecimento do teu cotidiano que é muito rico para dialogar de debater]. Aí se tu chegar para mim, tu chegar para mim, tu consegue colocar tudo isso num papel formatar isso, não. Não consigo. [o mais, importante tu consegue falar sem aqueles vícios de linguagem que nós temos, eu preciso colocar no papel senão, eu não consigo falar uma ideia] É eu tenho o dom da oratória, [isso da oratória. Não seu se é só porque estamos só nos duas aqui, mas, pelo que eu vejo] Não, não eu falo bem, eu sempre falei muito bem, na oratória sempre falei muito bem, [eu te conheço do, do, do, da formação da SMED] principalmente quando eu domino o assunto, por isso a minha bronca com aquela criatura, porque quando a gente domina o assunto e a gente se aprofunda ou, a, as vezes, as veze, quando a gente está falando sobre o assunto, eu pelo menos sou assim, eu to falando no assunto estou refletindo sobre o que estou falando [eu sei], e as vezes, b, me dou conta caraca não, dá para fazer mais, dá para ir além, da para experimentar isso aqui, é experimento, as vezes, eu me sinto aluna do capes de mim mesma, revendo, revisitando sempre, que, que, é bem assim, é bem assim, sabe e, as vezes você tem, as vezes você te, organiza prepara uma aula que tu diz, b, que bosta que eu fiz, não vai dar certo e aí tu tem que parar tudo e não e, essa vivência, não está apropriada ou, está fraca demais, acontece, deu fazer um desafio, uma vivência para eles e ver caraca, eles me surpreendem, principalmente de alunos de A20, me surpreendem, hoje A31, me surpreendeu, caraca, a primeira aula livre que eu dei no ano para eles, e aí tu vê eles sentados discutindo o que estavam fazendo, é b, show de bola cara, alunos, as vezes aluno, professor não faz isso [é, é] entendeu, e uma turma que altamente bagunceira, altamente danada, porque b, eu tenho um sério problema com silêncio, as vezes, eu preciso de silêncio para poder pensar as vezes, não sempre, eu não consigo fazer muitas coisas hum no silêncio, na bagunça e, aí tu vê que em certas coisas, caracas, tu vê alunos de A20 se reinventando e b, essa, esta atividade que eu fiz não deu certo, me frustra quando você faz que nem

eu peguei essas turmas da tarde que tu vai aplicar atividade bom, da tua turma, tu tem, tu já tem uma A30 vai aplicar a mesma vai seguir com a mesma noção pedagógica, com o mesmo trabalho aí tu chega lá, e diz assim, caraca, eu to numa A10, eu não to numa A30, eu to numa A10, porque, porque eles não tem o mais importante, eles não tem, eles não conseguem se organizar ele não te, eles não são caracterizado como turma [silêncio] [não se constituíram, ainda, como turma] como turma, Porque para mim, eles, a turma é fundamental se não, não tem jogo, entende, está, está entendendo a importância do jogo, nas relações cara se não tem a turma não tem jogo, se não tem jogo não tem minha aula e aí? aí pô, vai ter que, aí é um desafio essas três turmas que peguei a tarde é um desafio, porque eu vou ter que me reinventar sem perder minhas características, sem deixar de levar em conta a idade deles e trazer atividades completamente diferente daquela que eu já venho, nessa sequência pedagógica que eu venho trabalhando, entendeu é um desafio essas três turmas para mim a tarde, desafio é.

P: [...], estou encaminhando para finalizar, esse momento, mais uma coisa sobre esta questão das Políticas Públicas de Educação, tu poderia comentar algumas coisa que tu pensa, que deveria estar presente no PNE e PME que está para ser votado, e que possibilitaria melhorar a Educação, especialmente, a Educação Física.

C: Vera, eu vou voltar, aquele projeto, aquele projeto que liga, que pega os professores da Rede, bota dentro da faculdade para, para que a faculdade possa está respondendo, estudando as demandas da, da Rede, ela possa se apropriando dessas demandas, entendeu, A, aquele projeto que o professor Molina sentou comigo naquela época, a três anos atrás, que a gente tinha uma carga horária de 80 horas e essa era para ser feita durante o ano todo, essas seriam hoje para mim, a política pública mais importante do universo da Educação Física, sabe. tanto a faculdade, se debruçar para demandas da Rede, como a Rede se permitir ser estudada e permitir ser humilde, de se identificar e aceitar suas falhas enquanto Rede, enquanto sistema, instituição, entendeu, porque não se vai se avançar jamais, no universo fragmentado, cada um no seu quadro, o quadrado individual de cada um, ele é importante, mas, ele compõem um todo Vera esse todo não está sendo observado, porque as partes não estão integralizadas, entendeu, então um projeto que você disse assim, quando, o que poderia acontecer na tua vida hoje que te faria sonhar, trabalhar nesse projeto, trabalhar nesse projeto, porque é o que sempre questionei quando eu saí da faculdade quando me formei em 92, na mito, eu me formei, eu graduei 92, mas, em noventa, em 91 assumi as minhas turmas de quinta séries lá no colégio, eu questionava, depois eu comecei a, desse meu caminho de Maranhão, que eu trabalhava com gente leiga, eu começava a me questionar o que as faculdades estão ensinando para que a gente possa realmente está se utilizando da, da nossa prática, sabe, como é que está nossa prática com a faculdade, chego aqui na Rede essa resposta eu me deslumbrei nesse projeto colocado pelo professor Molina em, 2010, 2011, eu acho [acho que foi por aí] eu acho que 2011, por aí [é 2010 ou 2011] eu me deslumbrei com essa possibilidade, eu acho que essa proposta do professor Molina naquela época, junto com o pessoal lá, do, do mestrado, Elisandro aquela turma toda ali [Victor] é, com um trabalho conjunto essa parceria, vamos levar nossos aluno da Universidade Federal a fazer seu trabalho de campo, nas escola públicas do estado, da Rede, vamos trazer os nossos pesquisadores da Rede, para dentro da faculdade, vamos trazer a faculdade para dentro da Rede e fazer isso uma troca natural, e sistematizada ter tudo isso aqui como um projeto piloto, caraca, vou te dizer, seria o grande buuuhhh, como diz minha professora querida Leila Mirtes, do curso da PUC de Minas Gerais, seria um buuuhhh da Educação Física, temos que se rein-vem-tar, agora tem muita prepotência dentro da administração pública, muitas gente não querendo perder seu *status quo* querendo ser o dono da verdade, o dono da verdade não está no coletivo de ideias [silêncio].

P: [...] para concluir, tu gostaria de acrescentar mais alguma coisa a respeito do que foi comentado aqui, complementar algo. Retomar e explicar melhor alguma questão, complementar algo que deixamos de comentar? Esse espaço é teu

C: Aí Vera, eu acho que não, eu falei bastante, eu nem sei, talvez, eu teria mais coisas para gente está falando que [não te preocupe nós vamos continuar dialogando] é mas, assim ó [eu gostaria de continuar dialogando contigo, independente da pesquisa] é Educação Física, o esporte, eu sou, eu venho, bom, eu, na minha vida espiritual, como te falei, filha da deusa, deusa Atena, grega, do povo grego aonde tinha essa questão forte, a Educação Física veio muito dali, não poderia me sentir mais dentro do meu universo, de estrategista, mas Atena que eu sou impossível, justa, guerreira e está sempre se reinventando, nunca satisfeita com o que eu tenho, no sentido não da inconformidade mais, mais da necessidade de está sempre fazendo o melhor, eu acho que se todo mundo se despisse dos seus interesses particulares, e começasse a parar de reclamar e começasse a se reinventar eu acho que a gente poderia está começando a se deslumbrar numa Educação melhor, não falo sobre professor de Educação Física estou falando todos para uma educação melhor, sabe, o problema é que a gente reclama muito e faz pouco. É isso minha amiga. [Eu só tenho que te agradecer pelo momento de aprendizagem. Muito, muito obrigada pela colaboração!] Eu que te agradeço por me fazer parar e pensar e desculpa as lágrimas, mas é que [não tem o que desculpar. Eu que deve pedir desculpas] É que é um turbilhão de emoções. [Eu tenho muito que te agradecer pelas aprendizagens] Não, não você não tem que agradecer.

P: Está sendo muito bom aprender contigo

C: Capaz. É sempre muito bom conversar.

P: Eu já estou pensando, no momento que eu tiver que sair do campo, eu estou adorando conviver com vocês e aprender o que estou apreendo.

C: É verdade.

P: Obrigada pelos momentos de aprendizagem!

**ANEXO E – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA -**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O lugar da experiência no trabalho docente da Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Pesquisador: Vicente Molina Neto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37602214.4.0000.5347

Instituição Proponente: Escola de Educação Física da Universidade do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 922.102

Data da Relatoria: 03/12/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa que tem por objetivo compreender como a experiência de vida contribui para a construção das aprendizagens e o trabalho docente da Educação Física. Os aspectos metodológicos estão fundamentadas nos princípios da etnografia educativa crítica, com uma abordagem de natureza qualitativa.

Para tal empreendimento, serão utilizadas observações sistemáticas do cotidiano escolar registradas no diário de campo, narrativas escritas, documentos das

escolas e entrevistas semi-estruturadas. O estudo será realizado com docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como a experiência de vida contribui para a construção das aprendizagens e o trabalho docente da Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores consideram que em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns riscos, assim, expressam preocupações em evitar situações de constrangimentos e/ou desconforto aos sujeitos participantes em todos os momentos da pesquisa.

Afirmam que - tanto no momento das entrevistas, como das observações - terão cuidados, no que se refere aos seguintes aspectos: arquivar cuidadosamente o material obtido, evitando o vazamento de informações; estar atento aos possíveis constrangimentos que porventura ocorram durante os contatos com os colaboradores; manter os colaboradores esclarecidos acerca dos procedimentos de pesquisa. A explicitação desses cuidados está presente no Projeto Completo, no Projeto na Plataforma Brasil e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante para a área de conhecimento Educação Física. O estudo parte de preocupações importantes, se sustenta em referenciais atuais que conduzem ao objetivo da investigação, e está metodologicamente adequado ao que se procura investigar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto completo: apresentado adequadamente;

Projeto na Plataforma Brasil - apresentado, agora detalhado e de acordo com o cronograma do Projeto Completo;

Folha de rosto - apresentada adequadamente;

Cronograma - adequado no Projeto Completo, e agora apresentando compatibilidade com o Projeto na Plataforma Brasil; esse último agora está detalhado;

TCLE – apresentado adequadamente;

Cartas de ciência de instituições – apresentadas adequadamente.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando-se a existência de parecer do PPG, sugere-se a aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

PORTO ALEGRE, 18 de Dezembro de 2014

Assinado por:

**MARIA DA GRAÇA CORSO DA
MOTTA**

(Coordenador)