

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

**Maicon Felipe Pereira Pontes**

**O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM  
ESTUDO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DO RIO GRANDE DO SUL.**

**Porto Alegre  
2015**

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

**O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM  
ESTUDO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DO RIO GRANDE DO SUL.**

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

Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica

Orientador: Prof. Dr. Elisandro S. Wittizorecki

**Porto Alegre**

**2015**

### CIP - Catalogação na Publicação

PONTES, MAICON FELIPE PEREIRA

O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL. / MAICON FELIPE PEREIRA PONTES. -- 2015. 150 f.

Orientador: ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Ensino Médio. 2. Educação Física escolar. 3. Ensino Médio Politécnico. 4. Trabalho docente. 5. Etnografia educativa. I. WITTIZORECKI, ELISANDRO SCHULTZ, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Maicon Felipe Pereira Pontes

Aprovado em.....de .....de.....

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de mestrado

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano /  
Escola de Educação Física

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

OBJETIVO DO TRABALHO: Compreender como os professores de Educação Física reconstróem o seu trabalho docente em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, neste momento de implementação do Ensino Politécnico.

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Fabiano Bossle – PPGCMH – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Grosso da Fonseca – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Camargo Günther - UFSM

---

Orientador – Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – PPGCMH – UFRGS

O que os professores fazem  
e dizem podem intervir em  
seus alunos no resto de  
suas vidas.

Sonia Nieto

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Elisandro pela orientação durante todas as etapas deste trabalho. Por acreditar em mim e por me dar força em todos os momentos, mesmo naqueles em eu me desacreditava. Muito obrigado por ser este exemplo de professor, por me mostrar que a docência de constrói através do fortalecimento das relações humanas, por me ensinar que as palavras carregam significados, por me ensinar que cada pessoa tem seu próprio tempo de aprendizado.

Agradeço a minha avó, que mesmo sem saber, ou sem ter a compreensão da natureza deste trabalho sempre me apoiou em minhas decisões. Mesmo sendo de origem popular, sou muito grato por entender que nem todos conseguem ter as condições necessárias para avançar em sua vida acadêmica.

Agradeço aos amigos do grupo de pesquisa F3p-efice pela acolhida, pelo incentivo e pelos momentos oficiais e não oficiais de aprendizagem.

Agradeço a todos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano pela atenção, carinho e disponibilidade.

Agradeço à professora Míriam Stock Palma, que me acompanhou durante a graduação e sempre me deu apoio para que eu continuasse a estudar.

Agradeço aos amigos da ESEF que de perto puderam me acompanhar durante este percurso: ao Eduardo (Dudu) que me incentivou a participar da seleção para o mestrado, nada disso seria possível sem tua ajuda Dudu; ao Jônatas, colega desde a graduação e que dividiu comigo os momentos de angústias, alegrias e escritas, e a Amanda que me acompanhou mais de perto durante esta etapa final de escrita da dissertação.

Agradeço à escola em que leciono por compreender alguns momentos em que me fiz ausente para que pudesse participar de algum evento e/ou acompanhar algum evento em meu trabalho de campo.

Agradeço à Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul pela receptividade e apoio para a realização deste trabalho. Às escolas que abriram suas portas, aos diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos pelo interesse durante a pesquisa. E, principalmente, aos professores que aceitaram compartilhar suas rotinas, seus anseios, suas frustrações, suas motivações.

Só tenho a dizer que sou muito grato pelas oportunidades que recebi e espero um dia poder retribuir de alguma forma a todo o carinho e confiança que estas pessoas depositaram em mim. Muito Obrigado!

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como tema o trabalho docente dos professores de Educação Física com regência em escolas estaduais de Ensino Médio. O estudo de natureza qualitativa foi realizado com quatro professores de Educação Física de duas escolas estaduais de Porto Alegre. A problemática que guia este trabalho surgiu de minhas dúvidas como professor desta rede de ensino após a implantação do Ensino Médio Politécnico. Por entender que esta reforma curricular apresenta demandas específicas e que modificam a atuação dos professores nas escolas, o estudo foi construído a partir da seguinte questão norteadora: **como os professores de Educação Física reconstróem o seu trabalho docente nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul na cidade de Porto Alegre, durante a implementação do Ensino Médio Politécnico?** Todo processo de reformas curriculares e educacionais podem gerar movimentos de incompreensões, de resistências e de aderências por todo o ambiente escolar. Para tanto, como metodologia para compreender essa questão adotei a etnografia, pois permite que o pesquisador adentre na cultura escolar buscando entender junto aos professores como eles se apropriaram do que é proposto na reforma e como esta se materializa no seu trabalho docente. Após o trabalho de campo e triangulação das informações, construí quatro categorias de análise: (1) a implantação do Ensino Médio Politécnico; (2) o trabalho interdisciplinar; (3) os professores responsáveis pelo Seminário Integrado e (4) a avaliação proposta pelo Ensino Médio Politécnico. A implantação do Ensino Médio Politécnico foi um processo cercado de resistências nas escolas estudadas. Os professores alegam que não houve oportunidade para debate e consideram que foi um movimento apressado. A interdisciplinaridade foi observada através de projetos isolados, como em oficinas dos Projetos Políticos Didáticos de Apoio (PPDA's). Os professores apontam como limites para a interdisciplinaridade a organização escolar tradicional, a resistência de alguns professores e a formação inicial e continuada. O Seminário Integrado é um espaço privilegiado dentro das escolas, entendido como um momento "curinga", sendo que ainda não é bem compreendido pelas escolas e professores. A avaliação emancipatória é um ponto crítico nesta proposta, alguns professores apresentam relutância em assumir a avaliação por conceitos e por áreas de conhecimento. Alguns professores acreditam ainda que este modo de avaliar intensifica suas atividades laborais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Ensino Médio Politécnico. Educação Física escolar. Trabalho docente. Etnografia educativa.

## ABSTRACT

The present Master's Thesis has as a subject the teaching work of Physical Education teachers in public state High Schools. The qualitative study was performed with four PE teachers of two schools in Porto Alegre. The problem that guides this paper started during my own questioning as a teacher of this education system after the deployment of Polytechnic High School. For understanding this curricular reform presents specific requests and changes the acting of teachers in schools, the study was built based on the following guide question: **how do the Physical Education teachers rebuilt their teaching work on State High Schools of Rio Grande do Sul in the city of Porto Alegre, during the deployment of Polytechnic High School?** All process of curricular and educational reforms causes misunderstanding, resistance and adhesion in all scholar environment. For this purpose, as a method to understand this question the ethnography was adopted, because it allows the researcher to get inside the scholar culture aiming to understand together with the teachers how they adapt themselves with what is proposed in the reform and how it materializes in their teaching work. After the fieldwork and the data triangulation, I built four categories of analysis: (1) the deployment of Polytechnic High School; (2) the interdisciplinary work; (3) the responsible teachers for the Integrated Seminar and (4) the evaluation proposed by the Polytechnic High School. The implantation of Polytechnic High School was a process surrounded by resistance in the studied schools. The teachers claim there was no opportunity for debate, and consider it was a rushed movement. The interdisciplinarity was observed through isolated projects, as in PPDA's workshops. The teachers point as limits for the interdisciplinarity the traditional scholar organization, the resistance of some co-workers and the initial and continued training. The Integrated Seminar is a privileged space inside schools, perceived as a "wildcard" moment, and it is not well understood by schools and teachers. The emancipatory evaluation is a critical point in this propose, since some teachers show resilience assuming the examination by concepts and by fields of knowledge. Some teachers still believe this method of exam intensifies their work.

**KEY WORDS:** High School. Polytechnic High School. Scholar Physical Education. Teaching work. Educational ethnography.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CRA – Construção restrita de aprendizagem

CRE – Coordenadoria Regional

CPA – Construção parcial de aprendizagem

CSA – Construção satisfatória de aprendizagem

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EMP – Ensino Médio Politécnico

F3P-EFICE - Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPDA - Projeto Político Didático de Apoio

PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

SEDUC/RS – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SI – Seminário Integrado

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Matrículas nas diferentes modalidades ofertadas no Ensino Médio.....	25
<b>Tabela 2</b> – Taxas de abandono e reprovação dos estudantes do Ensino Médio.....	27
<b>Tabela 3</b> – IDEB nas diferentes Redes de Ensino.....	27

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Tela “Café” de Cândido Portinari (1934-1935).....	79
<b>Imagem 2:</b> Indivíduo sedentário.....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Levantamento de produções no Banco de Teses e Dissertações LUME com os descritores “Educação Física” AND “Ensino Médio” .....	37
<b>Quadro 2:</b> Levantamento de produções nos periódicos CAPES com o descritor “Ensino Médio” .....	39
<b>Quadro 3:</b> Categorias encontradas sobre a temática Ensino Médio nos periódicos CAPES.....	40
<b>Quadro 4:</b> Documentos analisados.....	51
<b>Quadro 4:</b> Colaboradores da pesquisa.....	59
<b>Quadro 5:</b> Categorias de análise.....	60

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
1.1 ENSINO MÉDIO: UM PERCURSO DE DISPUTAS .....	20
1.2 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL .....	25
1.3. O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS GAÚCHAS.....	28
1.4. O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	33
1.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO .....	37
<b>2. PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
2.1 OBJETIVO GERAL .....	46
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	46
<b>3. DECISÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>47</b>
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	47
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES .....	49
3.3 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E PRIMEIROS CONTATOS .....	52
3.3.1 <i>A escola Zona Sul</i> .....	56
3.3.2 <i>A Escola Centro</i> .....	57
3.4 PROFESSORES COLABORADORES .....	59
3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	60
3.6 VALIDEZ INTERPRETATIVA .....	60
3.7 CUIDADOS ÉTICOS.....	61
<b>4. A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS CENTRO E ZONA SUL .....</b>	<b>63</b>
<b>5. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM COMPONENTE CURRICULAR (DES)ARTICULADO À PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: DA NÃO AULA AOS ENSAIOS DE UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR.....</b>	<b>70</b>
5.1. AS AULAS E NÃO AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. ....	70

5.2. ENSAIOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE.....	76
<b>6. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO RESPONSÁVEL PELO SEMINÁRIO INTEGRADO: O ESPAÇO CURINGA E A FALTA DE INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA. ....</b>	<b>84</b>
6.1. ENTRE ESCOLHAS E DEMANDAS .....	84
6.2. DIFERENTES ARRANJOS PARA O SEMINÁRIO INTEGRADO.....	86
6.3. O SEMINÁRIO INTEGRADO COMO UM MOMENTO CURINGA, A FALTA DE INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA. ....	90
<b>7. A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA, A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>97</b>
7.1 A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	97
7.2. A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE OS CONSELHOS DE CLASSE: UM COMPONENTE CURRICULAR LEGITIMADO PERANTE A ÁREA DAS LINGUAGENS? 101	
7.3. INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>119</b>
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL.....	119
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	122
ANEXO D – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES .....	123
ANEXO E – QUADRO DE HORAS DE OBSERVAÇÃO.....	124
ANEXO F – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO .....	125
ANEXO G - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA .....	128
ANEXO H - UNIDADES DE SIGNIFICADO .....	141
ANEXO I – PLANO PEDAGÓGICO DIDÁTICO DE APOIO DA ESCOLA ZONA SUL NO PRIMEIRO TRIMESTRE DE 2014.....	147

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e encontra-se sob a linha de pesquisa intitulada Formação de Professores e Prática Pedagógica. Como tema norteador do presente estudo, encontra-se as mudanças no trabalho docente dos professores de Educação Física com regência no Ensino Médio frente à implantação do Ensino Médio Politécnico<sup>1</sup> na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

A problemática que guia esta pesquisa surgiu com a minha entrada como professor na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul ao final do ano de 2012. Através dos meus primeiros contatos com a cultura escolar, foram surgindo muitas dúvidas sobre esse novo contexto: todos os dias voltava para a casa pensando nos acertos e erros rotineiros dessa complexa tarefa que é ser professor. E na mesma medida que estava carregado de alegria por estar exercendo a profissão com a qual sempre me direcionei durante a graduação, contava também com um sentimento de isolamento por não ter com quem dialogar sobre esses meus anseios e dilemas dentro da escola.

Somado à inquietação natural de entrada na docência, presenciava um momento delicado de uma nova organização nas escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, a implementação do novo Ensino Médio Politécnico. Essa reforma – que discutirei melhor na sequência do trabalho – tem gerado muitas discussões em nível escolar, acadêmico e popular, provocando diferentes resistências e aderências pelos sujeitos das comunidades escolares. Partindo da minha experiência como docente – sou professor nomeado com jornada de 20 horas semanais no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, na cidade de Porto Alegre – procurei com meu ingresso no mestrado acadêmico analisar quais as mudanças que a referida reforma provocou no trabalho docente dos professores de Educação Física.

Com a entrada no mestrado acadêmico, passei a integrar o grupo de pesquisa F3p-EFICE (Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte), que também tem dedicado sua atenção a esta Rede de Ensino e a esta reforma curricular.

---

<sup>1</sup> A proposta de reformulação do Ensino Médio nas escolas gaúchas inicia ao final do ano de 2011 com a divulgação do documento intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). O documento se baseia na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2012).

Parto do entendimento de que o processo educativo escolar envolve uma grande complexidade em que se materializam algumas contradições: ao mesmo tempo em que a escola pode ser vista como um espaço transformador, pode também ser uma ferramenta para reprodução das desigualdades existentes na sociedade (PÉREZ GOMÉZ, 2000). É preciso entender que a escola não é um espaço isolado, mas sim um lugar que reflete o contexto social, histórico e político de onde está inserida, sendo assim um constante campo de disputas.

O estudo da docência como trabalho ganha destaque a partir da industrialização, quando são conferidos aos professores características e demandas antes legadas somente a outras profissões, como prazos, metas a cumprir, e controle de eficiência quanto ao que é ensinado aos estudantes (TARDIF, LESSARD; 2005). Esse processo de profissionalização acaba gerando inúmeras incoerências dentro da escola: como garantir a homogeneidade de aprendizado dos alunos sem desprezar as suas individualidades? Como preservar a autonomia do professor, mas ainda seguindo certos parâmetros educacionais?

Sem a intenção de trazer respostas definitivas a essas questões, mas talvez apresentar apontamentos para melhor entendermos esse processo, Tardif e Lessard (2005) nos convidam a pensar a docência como uma profissão de interações humanas, baseada e dependente da relação entre sujeitos, sejam professores, alunos ou comunidade escolar. Logo, o trabalho com seres humanos, repletos de singularidades e subjetividades, se torna o âmago no estudo sobre o que fazem os professores dentro das escolas.

Muitos são os papéis que os professores assumem no cotidiano escolar, principalmente quando falamos no Ensino Público. Além de ser o principal responsável pelo processo de ensino aprendizagem, muitas vezes ele é compelido a exercer diferentes funções, e as quais muitas vezes ultrapassam a sua formação, como por exemplo, a compra de materiais básicos para a escola, a limpeza do ambiente de aula, entre outros, gerando assim um sentimento de desvalorização, intensificação e desqualificação de suas atividades, dando outros contornos à docência (OLIVEIRA, 2004; SANTINI, MOLINA NETO, 2005).

Os professores de Educação Física contam com características, obrigações e dificuldades comuns aos professores de outras disciplinas, contudo, devido à especificidade de seus conhecimentos e práticas da área, ainda lhe são somadas peculiaridades próprias, como o espaço e materiais diferenciados para as suas aulas, o trato pedagógico com a cultura corporal de movimento e ainda as relações estabelecidas com os alunos e contexto escolar (WITTIZORECKI, MOLINA NETO, 2005).

Faggion (2000), em seu estudo com professores de Educação Física do Ensino Médio de Caxias do Sul, observou que geralmente esses têm boa relação com o restante da escola;



com os alunos por manter um vínculo diferente do vivenciado nas outras disciplinas e com equipe diretiva por ser a figura que mais se envolve em atividades extracurriculares (gincanas, torneios).

O lugar diferenciado que os professores de Educação Física parecem ocupar nas escolas é, em parte, explicado pela valorização dos conhecimentos intelectuais em detrimento dos conhecimentos corporais ou práticos. Molina Neto (1998) nos convida a pensar sobre essa relação: “para essa forma limitada de ver o ensino, a educação física tem a “propriedade” da ocupação e desenvolvimento do corpo, enquanto a “propriedade” da cultura intelectual é de desenvolvimento exclusivo da razão (p.33)”.

Santini e Molina Neto (2005), ao estudarem o que causava o esgotamento profissional dos professores de Educação Física nas escolas municipais de Porto Alegre, perceberam que a falta de materiais e espaços adequados para o desenvolvimento das aulas pode ser um fator determinante para o investimento ou não na docência. Além disso, os mesmos professores relatavam que a formação inicial não os preparava para trabalharem em escolas públicas.

Mapeando a educação pública brasileira, se torna necessário chamar a atenção de que ela sempre foi alvo de disputas e tensionamentos por diferentes camadas da sociedade. Historicamente carrega a marca de corroborar para a reprodução das desigualdades existentes entre as classes sociais, quando dividia a formação em Educação Geral, que se destinava às famílias com maior poder aquisitivo, como preparação a níveis mais elevados de instrução; e à formação direta para o trabalho, com a finalidade de suprir as necessidades emergentes da população menos abastada. A chamada dualidade da educação permanece, de certa forma, até hoje no Ensino Médio brasileiro (RAMOS, 2005; CIAVATTA, RAMOS, 2011; KUENZER, 2011).

Ainda falamos de uma crise de identidade presente em nosso Ensino Médio, que vem sendo discutida ao longo dos anos como refere Machado (1989, p.33):

O Ensino Médio fica como uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza e respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado.

Ainda hoje nos perguntamos qual a finalidade desta etapa de escolarização: preparar para o vestibular? Preparar para o mercado de trabalho? Ou ainda, formar cidadãos críticos e com autonomia para dialogar com a sociedade? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: educação básica (composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e ensino superior. Sendo o Ensino Médio a etapa conclusiva da educação básica, ele tem como finalidades asseguradas pelo Art. 35 da LDB:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Quando analisamos as matrículas dos estudantes do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, encontramos alguns dados alarmantes: apenas 53,1% dos jovens entre 15 e 17 anos encontram-se na série ideal conforme sua idade. Ainda mais preocupantes são os níveis de abandono e reprovação nesse nível de ensino, 13% no primeiro ano e reprovação de 21,7% no decorrer de todo o curso (INEP/CENSO, 2010).

Com o objetivo de solucionar essa problemática, e “apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 15) ao final do ano de 2011, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) propõe uma reestruturação nas escolas gaúchas, implantando o Ensino Médio Politécnico, que se deriva do que é disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012). Traz em sua concepção a dimensão da Politecnicidade que, para Saviani (2003), diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno buscando articular as áreas do conhecimento e as suas tecnologias.

Todo processo de reformas curriculares e educacionais gera movimentos de incompreensões, de resistências, e de aderências por todo o ambiente escolar, portanto acredito ser relevante pensarmos quais os impactos que a implantação do Ensino Médio Politécnico gera no trabalho docente dos professores de Educação Física, uma vez que é uma proposta recente e que ainda está se materializando nas escolas públicas estaduais gaúchas. Torna-se importante dar voz aos principais executores de uma reforma, ou seja, os

professores, pois segundo Ferreti (2011) a escola não é uma mera reprodutora do que pretendem os gestores, sinalizando que existe uma diferença entre o que é proposto no papel e o que acontece no “chão da escola”.

A Educação Física no Ensino Médio ainda se encontra em um momento de afirmar sua legitimidade como componente curricular da Educação Básica. Apesar de sua obrigatoriedade ser amparada e justificada através das leis que regem a Educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais), na prática, dentro da escola, ainda encontramos alguns entraves que a colocam à margem, frente a outras disciplinas do currículo escolar.

Um obstáculo a ser superado é o grande número de dispensas nas aulas de Educação Física, o que é amparado pela própria legislação que colabora com esse quadro, uma vez que coloca a disciplina como facultativa aos alunos com filhos, que estiverem em serviço militar, mais de 30 anos e/ou que trabalhem com uma jornada superior a 6 horas diárias (Lei nº 10.793 de 2003 que altera a redação do artigo 26 e do art. 92 da lei 9.394 de 1996 da LDB).

A preparação para o vestibular e a ausência da disciplina nesses processos seletivos se torna um argumento que pode colocar em dúvida o papel da Educação Física no Ensino Médio, apesar de já estar contemplada na matriz do ENEM na área das linguagens. Algumas indagações recorrentes do universo escolar são: se não integra as provas do vestibular para que estudar Educação Física? Seria a Educação Física o momento de lazer na escola? Ou a partir da Educação Física e da cultura corporal de movimento podemos ter acesso a um tipo de conhecimento específico que dificilmente será contemplado em outros espaços escolares?

Um dado relevante levantado por Dias e Correia (2013) é a pouca atenção à produção acadêmica no que se refere à Educação Física no Ensino Médio. Em seu estudo dos 3313 artigos analisados nas principais revistas científicas brasileiras, apenas 31 remetiam a essa temática e nenhum estava voltado para a formação de professores. Esse hiato também parece estar presente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem concentrado maior número de pesquisas em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e conseqüentemente, com professores que atuam no Ensino Fundamental.

A partir dessa conjuntura, formulo algumas reflexões preliminares: quais os impactos que a reforma pedagógica proposta para o Ensino Médio gera no trabalho docente dos professores de Educação Física? Como os professores de Educação Física estão reconstruindo o seu trabalho docente para atender as orientações propostas pelo Ensino Médio Politécnico? Como os professores de Educação Física compreendem a referida reforma? Há formações

oferecidas pelas escolas e pela Secretaria Estadual de Educação que visem instrumentalizar os professores para essa nova proposta? Quais as limitações e potencialidades que o Ensino Médio Politécnico traz aos professores e a Educação Física enquanto área de conhecimento dentro da escola?

Buscando refletir sobre essas indagações, o presente estudo está assentado sob o seguinte problema: **como os professores de Educação Física reconstróem o seu trabalho docente nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul na cidade de Porto Alegre, frente à implementação do Ensino Médio Politécnico?**

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 Ensino Médio: um percurso de disputas

Para compreender melhor o cenário no qual está inserido o Ensino Médio brasileiro, torna-se necessário conhecermos um pouco de sua história e investigarmos como esta etapa de escolarização se constituiu em meio a projetos e disputas na sociedade brasileira. Torna-se imprescindível reconhecer que a educação pública reflete a conjuntura social e histórica de cada período e que esta foi sofrendo profundas transformações com o decorrer do tempo. Como afirma Pérez Gómez (2000, p. 14):

(...) a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de ideias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem.

Entendendo a educação como um campo de disputas, alguns estudos apontam para uma dualidade educacional, ou seja, existem formações escolares distintas para estudantes de diferentes classes econômicas, ideia já desenvolvida na década de 1970, do século XX por Bowles e Gintis (1990). É possível pensar que esse arranjo está presente desde o Brasil colônia, em que o acesso aos estudos era reservado aos filhos das elites e permanece até os dias de hoje, se formos pensar em quantos são os jovens que conseguem ingresso no Ensino Superior (CIAVATA, RAMOS, 2011; KUENZER, 2007; LANDIM, 2009). Beisiegel (1964) ainda afirma que, no início do século XIX, existiam dois sistemas paralelos de educação: um para as classes superiores com o intuito de preparar para as ocupações que exigiam nível superior e um para o povo que não tinha acesso às escolas secundárias.

O primeiro marco de referência, no que tange a história do Ensino Médio brasileiro, se dá através da reforma do então Ensino Secundário em 1931, a chamada Reforma Francisco Campos. A sua relevância se deve por ser a primeira política educacional especialmente voltada para essa etapa, na qual procurou estabelecer uma organicidade, incluindo de vez o currículo seriado e a exigência de sua conclusão para o ingresso no ensino superior (RAMOS, 2005).

No contexto histórico e social no qual estava inserido, onde a maioria da população brasileira vivia na zona rural e era analfabeta, o Ensino Secundário caracterizava-se por ser destinado às elites. Possuía um currículo enciclopédico e com avaliações extremamente

rígidas, além de ser caracterizado por uma estrutura “engessada”: os mesmos programas, métodos e critérios de avaliação eram empregados a todo território brasileiro (ROMANELLI, 1997). Imaginando as desigualdades do país nesse período<sup>2</sup>, se torna difícil imaginar esse currículo funcionando com a mesma eficiência em cada escola, o que revela algumas das fragilidades dessa reforma.

Otaíza Romanelli, em seu livro “História da Educação no Brasil”, datado de 1997, nos convoca a pensar sobre um documento crucial no percurso da educação brasileira, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>3</sup>, divulgado em março de 1932. Nele as principais reivindicações modificam o paradigma sobre educação vigente até então, dentre elas destacam-se a responsabilização ao Estado pela obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino público, contestando a educação como privilégio de classes. Esse documento representou um avanço para os defensores da educação como um direito de todos e serviu como base na elaboração da Constituição de 1934.

Porém, na Constituição de 1937, redigida no período do Estado Novo, em que imperavam o nacionalismo e a centralização do poder pelo governo nacional, houve um retrocesso em alguns pareceres referentes à educação. No artigo 129 da referida Constituição, o Estado institui oficialmente a distinção de classes através da escola uma vez que oficializa o ensino profissional como destinado prioritariamente aos pobres: “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado”. Além disso, retira do Estado a responsabilidade de garantir o acesso à educação, fortalecendo de certa forma as escolas privadas (ROMANELLI, 1997; LEMME, 2005).

Em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário que ainda sofria fortes influências do projeto de nação estabelecido durante o Estado Novo. Esse período foi de hibernação do pensamento renovador da educação<sup>4</sup>, portanto ela não acrescentou muitas inovações à Constituição de 1937, mantendo para o Ensino Secundário o caráter acadêmico e de acesso aos ensinos superiores (NASCIMENTO, 2007; RAMOS, 2005).

Com a queda do Governo Vargas e o fim do Estado Novo, a partir da Constituição de 1946, as condições sociais, políticas e educacionais convergem para a necessidade da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, devido a fortes

---

<sup>2</sup> Lembrando que se hoje discutimos sobre a grande diversidade cultural existente no território brasileiro, na década de 1930 as desigualdades sociais, de acesso e de moradia eram ainda mais latentes.

<sup>3</sup> Documento elaborado pelos educadores mais representativos da época, com o objetivo de traçar uma política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis.

<sup>4</sup> Representados pelos educadores responsáveis pela publicação do Manifesto dos Pioneiros.

conflitos de interesses frente ao pensamento privatista que imperava e o crescimento significativo no número de estudantes que ascendiam na vida acadêmica, mas não podiam pagar para estudar, o debate polarizou-se entre escolas públicas e escolas privadas. Desde a elaboração do projeto em 1948, até a sua aprovação em 1961, se foram longos treze anos de intensos debates (ROMANELLI, 1997).

Houve poucas mudanças em relação ao Ensino Médio, entre as mais relevantes estão a descentralização do ensino, podendo os estados somarem disciplinas optativas ao currículo mínimo exigido pelo Conselho Federal de Educação (RAMOS, 2005), e a equivalência entre o Ensino Profissional e o Ensino Secundário. Se o estudante obtivesse o certificado de conclusão em qualquer modalidade poderia ingressar no Ensino Superior. Mesmo garantindo essa equivalência, segundo Nascimento (2007) a dualidade ainda não era superada, pois duas formas distintas de educação eram oferecidas a duas clientelas diferentes.

Com a tomada do golpe militar em 1964, a conjuntura social e política era baseada, como se refere Nascimento (2007), no tripé ideológico: a doutrina da segurança nacional, a teoria do capital humano e o pensamento cristão conservador. Dito isso, as políticas para o Ensino Médio passaram a ter uma visão utilitarista, estabelecendo uma relação direta entre a educação e o sistema produtivo. Sob essa perspectiva a educação serviria como preparação e/ou habilitação para o mercado de trabalho (CIAVATTA, RAMOS, 2011). Ramos (2005), ainda nos chama atenção ao fato de que uma educação que priorizava a formação específica em detrimento de uma formação geral acabava gerando certo desprestígio pelos conhecimentos das áreas das Ciências Sociais, Humanas e até mesmo das Linguagens, uma vez que era exigido aos estudantes que tivessem apenas a instrumentalização do ofício que pretendiam seguir na carreira.

O Ensino Médio passa por uma reforma através da Lei Nº 5692/71, criando os 1º e 2º graus, sendo a profissionalização do 2º grau obrigatória com a intenção de inserir uma grande parcela da população diretamente para o mercado de trabalho e diminuir a pressão por vagas no Ensino Superior. Essa proposição gerou um confronto político-ideológico entre as camadas da sociedade: enquanto as classes médias resistiam por profissionalizar seus filhos já nesta etapa de escolarização, insistindo na manutenção de um currículo exclusivamente propedêutico, as classes populares argumentavam que a profissionalização esbarrava na falta de recursos materiais e humanos e que o currículo tradicional estava enfraquecido (RAMOS, 2005; ZIBAS, 2005; NASCIMENTO, 2007).

A partir do final do período da ditadura militar e da promulgação da nova carta Constitucional do Brasil, em 1988, configurava-se no Brasil um ambiente favorável para

propor as mudanças na educação que vinham sendo discutidas pelos educadores progressistas desde meados dos anos 1970. Essa nova forma de enxergar a educação ultrapassaria os objetivos de preparação para o trabalho e passaria a preparar para a vida, ou seja, desenvolver nos estudantes competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar às incertezas do mundo contemporâneo (FARENZENA, 2006; NASCIMENTO, 2007; CIAVATA, RAMOS, 2011; KUENZER, 2011).

A economia brasileira estava sob forte influência internacional, portanto a educação se torna um fator determinante na competitividade entre os países. Grandes organizações mundiais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial passam a elaborar metas e diretrizes educacionais para os países em desenvolvimento (NASCIMENTO, 2007). Imerso neste contexto, é proposta em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9394), que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, ficando essa etapa como incumbência prioritária dos Estados. Segundo Ramos (2005, p.236), a nova LDB conferiu pelo menos três grandes marcos conceituais para a educação brasileira:

1. O alargamento do significado da educação para além da escola;
2. Uma concepção também mais ampliada de educação básica, nela incluindo o ensino médio;
3. Como consequência ao anterior, a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Dada a sua generalidade, a nova LDB deu condições para que muitas reformas ocorressem no cenário educativo brasileiro. Em 1997, foi sancionado o Decreto n. 2.208 que regulamentou o Ensino Técnico, determinando que esta modalidade fosse oferecida separadamente do Ensino Médio regular. Ciavatta e Ramos (2012) nos provocam, sugerindo que foi inaugurada a “era de diretrizes” na educação brasileira, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, BRASIL. CNE/CEB, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL. CNE/CEB, 1999), estabelecendo orientações de como deveriam ser pensadas e conduzidas as ações educacionais nas escolas.

Ainda sobre as Diretrizes, no que tange ao currículo, a noção de competências foi dada como base na sua construção e através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram estabelecidas as competências básicas associadas a cada disciplina. As Diretrizes



organizaram o Ensino Médio em dois blocos de conhecimento; um de base comum no qual estão subordinadas as áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos – em que a Educação Física se encontra – e Ciências Humanas) e uma base diversificada que atenda as especificidades regionais e culturais de cada escola. Essa organização representa um avanço, pois permite que as escolas pensem seus currículos através de suas próprias realidades. (RAMOS, 2005; NASCIMENTO, 2007).

Um dado importante a ser destacado na década de 1990 foi o expressivo aumento no número de vagas no Ensino Médio. Enquanto no período dos anos 1980 a taxa de crescimento de matrículas ficava em torno de 34%, nos anos 90 esse número subiu para 243%. Somente no estado do Rio Grande do Sul, a população de estudantes no Ensino Médio aumentou de 218 mil em 1991 para 399 mil em 1998, representando um aumento de 83%. Essa procura por esta etapa de ensino se deu principalmente pela expansão do Ensino Fundamental ocorrida entre os anos 1980 e 1990. Cabe ressaltar que o crescimento no número de alunos nessa etapa de escolarização ocorreu principalmente no setor público e na Rede Estadual de Ensino, que antes era responsável por 72,5% das matrículas e passou a atender 86,5% dos estudantes, representando um acréscimo de peso e responsabilidade do poder público estadual nesse nível (FELIPPE, 2000).

A partir dos anos 2000, ganha força uma discursividade na preocupação com o acesso, qualidade e universalização do Ensino Médio como podemos perceber pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 que estabeleceu metas para serem cumpridas até o final do ano de 2011. Entre elas estavam: manter 100% da demanda de alunos frequentando as escolas, melhorar o desempenho dos alunos, reduzir os índices de evasão e reprovação e melhorar a infraestrutura das escolas para atender um padrão mínimo. Outro marco importante foi a emenda constitucional número 59/2009 que assegurou a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes entre os 4 e 17 anos e que o ensino fosse ofertado àqueles que não tiveram acesso na idade adequada, reforçando a preocupação para que esta etapa seja garantida e universalizada enquanto último degrau da educação básica (MOEHLECKE, 2012).

Após longos debates realizados por especialistas na área da Educação, surge a necessidade de atualização das DCNEM. Em 2011, foi aprovado um parecer específico para o Ensino Médio (CNE/CEB n.5/2011). No documento salienta-se que o contexto social, político e educacional é distinto daquele encontrado em 1998, pois estávamos em um movimento de crescimento econômico e de maior investimento na educação brasileira. Como novidades, as

novas DCNEM reforçam a ideia de um currículo mais flexível e que atenda a diversidade de interesses dos jovens estudantes, como afirma Moehlecke (2012):

No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio (p.55).

O objetivo desta seção foi de reconstruir o cenário de disputas sob o qual a Educação, e, mais especificamente o Ensino Médio brasileiro, foi sendo debatido por diferentes esferas da nossa sociedade e entender como este foi se configurando com o passar dos tempos. A partir dessa contextualização, podemos compreender melhor os dilemas que permanecem até hoje ao falarmos desta etapa de escolarização: Ensino Médio propedêutico ou Ensino Médio profissionalizante? Preparação técnica para o trabalho ou para a vida?

## 1.2 Panorama do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Nesta seção, procuro esboçar um panorama atual de como está configurado o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, dialogando com os documentos e orientações atuais para esta etapa de escolarização.

Primeiramente é necessário destacar que existem diferentes modalidades de oferta no Ensino Médio brasileiro: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Normal/Magistério, Ensino Médio Integrado, Ensino Médio EJA e Ensino Médio Integrado a EJA. Porém quase a totalidade dos estudantes é atendida pelo Ensino Médio regular, quase 8 milhões, estando a maioria na esfera pública, como mostra a tabela 1.

**Tabela 1**–Matrículas nas diferentes modalidades ofertadas no Ensino Médio

<b>Modalidades de Ensino Médio</b>	<b>Matrículas em 2012</b>
<b>Ensino Médio Regular</b>	7.944.741
<b>Ensino Médio Normal/Magistério</b>	133.566
<b>Ensino Médio Integrado</b>	298.545
<b>Ensino Médio EJA</b>	1.309.871
<b>Ensino Médio Integrado a EJA</b>	35.993
<b>Ensino Médio total</b>	<b>9.739.716</b>

(FONTE: INEP, adaptado do Censo Escolar 2011-2012)

Existem ainda outras formas de organização e oferta desta modalidade de ensino como previstas nas DCNEM que apesar de possuírem um menor número de matrículas merecem ser mencionadas, como a Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação em regime de privação de liberdade e Educação à distância.

No Brasil, a rede estadual de ensino é responsável pela maioria dos estudantes do Ensino Médio, somando 85%, a rede privada atende 12,7% enquanto as redes municipal e federal juntas, pouco menos de 2%. No estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2012, foram realizadas 321.331 novas matrículas e na cidade de Porto Alegre, 32.482 (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) referentes ao ano de 2012 indicam que houve um retrocesso de 0,3% nas matrículas comparado ao ano de 2011.

A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) se organiza administrativamente através de 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), as quais são responsáveis por representar regionalmente e implementar políticas da Secretaria, servindo como suporte administrativo e pedagógico. A cidade de Porto Alegre está sob tutela da 1º CRE, na qual são atendidos 318.191 estudantes na Educação Básica, distribuídos em 4 escolas federais, 253 estaduais, 96 municipais e 647 particulares.

No estado do Rio Grande do Sul, ao analisar a taxa de escolaridade líquida, que representa a idade esperada para um estudante de Ensino Médio (15-17 anos), observa-se que ela é de apenas 53% (SEDUC, 2011), ou seja, pouco mais da metade dos jovens conseguem cursá-lo dentro do período adequado. Isso se deve em grande parte ao problema de fluxo presente no Ensino Fundamental, especialmente à repetência. Estima-se que apenas metade dos estudantes consegue concluir o Ensino Fundamental dentro do período de dez anos, o que acaba acarretando um atraso em suas entradas na etapa seguinte (MOEHLECKE, 2012).

Com relação às taxas de reprovação e abandono, verifica-se que o estado do Rio Grande do Sul possui taxas maiores, inclusive, do que os índices brasileiros (Tabela2). Muitos são os fatores que podem ser os responsáveis por esses dados, como a necessidade de entrada no mercado de trabalho pelos jovens, a perda de atratividade pelos conteúdos escolares e a ausência de políticas educacionais que priorizem a permanência destes estudantes na escola.

**Tabela 2**–Taxas de abandono e reprovação dos estudantes do Ensino Médio

	<b>Brasil</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>
<b>Taxa de reprovação</b>	13,1%	17,9%
<b>Taxa de abandono</b>	10,5%	11,7%

(FONTE: INEP, Adaptado do Censo Escolar 2011-2012)

Analisando os dados do IDEB<sup>5</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) observa-se que a rede privada possui ampla vantagem sobre a rede estadual (Tabela 3). Também podemos perceber que as metas estabelecidas para a rede estadual e privada não estão sendo alcançadas.

**Tabela 3**–IDEB nas diferentes Redes de Ensino

	<b>Rede privada</b>	<b>Meta Rede privada</b>	<b>Rede pública estadual</b>	<b>Meta rede pública estadual</b>
<b>RS</b>	5,4	6,0	3,4	3,6

(FONTE: INEP/IDEB: Resultados e metas)

Ao final do ano de 2013, é regulamentado pelo Ministério da Educação o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio através da portaria nº 1.140, caracterizando um passo no intuito de valorizar e capacitar os professores com regência no Ensino Médio. Através dele, o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Distritais assumem a responsabilidade de formação continuada de professores e coordenadores, oferecendo bolsas de estudos e dialogando em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES). Objetiva-se com pacto:

- I – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II – promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, e;
- III – discutir e atualizar as práticas docentes em conformidades com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio- DCEM (BRASIL, p.24, 2013).

<sup>5</sup> O IDEB possui uma escala de 0 a 10 e avalia a Educação Básica através da taxa de aprovação e do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. É produzido bianualmente, estabelecendo metas a serem alcançadas pelo país, estados, redes de ensino e pelas escolas.

Essa é uma iniciativa interessante, pois, diferente de outras tantas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, busca promover a reflexão do coletivo de professores através da discussão dos problemas dentro de cada escola, entendendo que cada contexto conta com particularidades próprias e valorizando o conhecimento construído coletivamente.

Mais recentemente, em junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) no qual foram estipuladas vinte metas e as estratégias para alcançá-las até 2021<sup>6</sup>. O Ensino Médio recebe destaque, pois se pretende universalizar até 2016 o atendimento escolar para a população entre 15 e 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas, até o final da vigência deste PNE, para 85%. Outra meta procura melhorar a qualidade de ensino de todas as etapas da Educação Básica através da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O documento ainda valoriza a educação profissional uma vez que se objetiva triplicar as matrículas de educação profissional de nível médio, mas preconizando a expansão através da esfera pública (Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014).

### **1.3. O Ensino Médio Politécnico nas escolas gaúchas**

Com o intuito de dar uma nova identidade ao Ensino Médio e de modificar os dados referentes às taxas de aprovação, reprovação e abandono anteriormente citados, ao final de 2011, a SEDUC-RS produz um documento-base intitulado Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011). O documento propõe a reestruturação curricular no Ensino Médio a qual deveria ser realizada de forma gradual entre os anos de 2012 a 2014<sup>7</sup>.

O documento se apoia no que é proposto pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2012) e, segundo Azevedo e Reis (2013):

As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito

---

<sup>6</sup> Para consulta das 20 metas, acesse: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

<sup>7</sup> Gradual, porque em 2012 somente os primeiros anos do Ensino Médio fariam parte da reestruturação, para, em 2014, o Ensino Politécnico estar presente nas três séries.

estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (p.35).

Barros e Fischer (2012), ao analisarem o documento-base, nos chamam a atenção que, através da leitura deste, pode-se concluir que a problemática presente em nossas escolas de Ensino Médio decorre principalmente da prática pedagógica dos professores e que esta seria resolvida através de um “novo currículo”. As autoras defendem que esse é um cenário muito mais complexo e que envolve outros fatores que são deixados de lado no documento, como por exemplo, a falta de investimento na educação: o estado do Rio Grande do Sul ocupou o último lugar no investimento para a educação no período compreendido entre 2005 e 2010.

A proposta ainda prevê uma mudança significativa na organização curricular das escolas, com o aumento da carga horária em 200 horas para cada ano. Ao final dos três anos de Ensino Médio Politécnico, os alunos deveriam cursar 3000 horas ao invés das 2400 vigentes até o momento. O documento previa uma flexibilização para as escolas se adaptarem da melhor forma possível a essa nova demanda:

(...) acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Um conceito central na construção desta reforma é o da politecnia, que tem suas raízes nas obras produzidas por Karl Marx no início do século XIX (RODRIGUES, 1998). No Brasil, o debate sobre a politecnia no contexto pedagógico ganha força a partir da década de 1980 através de Dermeval Saviani, baseado nos estudos de Marx e Gramsci. Neste contexto, é fundada em 1988, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio na Fundação Oswaldo Cruz no estado do Rio de Janeiro, tornando-se uma referência nacional de escola politécnica (RODRIGUES, 1998; PIZZI, 2002). Saviani (1987) parte do entendimento que o trabalho é o que difere os homens dos animais, a relação entre trabalho e educação é indissociável, e tratar o trabalho enquanto princípio educativo seria romper com a dicotomia pregada na nossa sociedade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

A politecnia, segundo Saviani (1987), é compreendida como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Frigotto (2005) diz ser possível através do Ensino Médio Politécnico:

(...) desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que faculte aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendra o

sistema produtivo, quanto, das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida.

(...) trata-se de uma formação que rompe com as dicotomias, geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana (p.14).

Azevedo e Reis (2013), discutindo sobre a politecnicidade, afirmam que esta pode se materializar nas escolas de Ensino Médio gaúcho através de uma educação formal que integra o trabalho, a ciência e a cultura, buscando superar a fragmentação do conhecimento humano. Nesse sentido, no Ensino Médio Politécnico o estudante/trabalhador pode se questionar sobre o seu lugar na sociedade, particularmente na escola, ao saber onde se situa no mundo da produção a partir da divisão social e técnica do trabalho (BARROS, FISCHER, 2012).

Destaco que a concepção politécnica sugere outro tratamento para o conhecimento. Supõe superar modelos e metodologias construídas historicamente, como a fragmentação do currículo, a separação entre teoria e prática, a pesquisa como uma ferramenta distante do ambiente escolar, a relação distante entre os estudantes e professores, como se estes fossem detentores de uma verdade absoluta e inquestionável.

A educação politécnica favorece que os sujeitos tenham uma inserção crítica no mundo do trabalho, o que não deve ser confundida com preparação para o mercado de trabalho. Reis e Gonzaga (2015) apontam que a expressão “mundo do trabalho” refere-se a todas as formas de produção da vida humana (cultura, ciência, economia, tecnologia etc.), enquanto a expressão “mercado de trabalho” se remete exclusivamente ao debate sobre as relações de trabalho dentro do sistema capitalista.

O documento-base para a reestruturação do Ensino Médio nas escolas do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2011) prevê ainda que sejam seguidos seis princípios orientadores: a relação parte-totalidade, o reconhecimento de saberes, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a pesquisa. seguir, procurarei explicitar como eles estão propostos no documento-base, para entender a mudança epistemológica que isso representa para os professores de Ensino Médio da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

A relação parte-totalidade refere-se à capacidade de relacionar e dialogar constantemente entre a realidade como um conjunto de fatos isolados ou em conjunto e perceber que estes associados constituem um emaranhado complexo e dialético. Entendendo esse processo, deve-se buscar alternativas aos problemas encontrados em sala de aula, valorizando as soluções apontadas pelos alunos.

O reconhecimento dos saberes faz referência à valorização do conhecimento popular para servir como ponto de partida para o conhecimento científico e que este possa ser

reincorporado e ressignificado pelos estudantes para que possa efetivamente fazer parte dos seus cotidianos, se não há a transferência do conteúdo para a vida do estudante, dificilmente ele lhe atribuirá sentido. Uma alternativa interessante seria, antes de introduzir uma nova prática corporal nas aulas, fazer um diagnóstico do que os estudantes já vivenciaram e como esta prática pode ser reinventada.

O princípio que trata sobre teoria e prática discute sobre a necessidade de interlocução permanente entre as duas como uma forma de transformação da realidade. A teoria isolada, mesmo que bem fundamentada, sem a intenção de ser colocada em prática, acaba se tornando vazia, enquanto a prática solitária, sem reflexão, se reduz a um ato automático, um fazer repetitivo. Para a Educação Física, esse é um debate que ganhou destaque através do Movimento Renovador da Educação Física na década de 1980 quando começaram a ser colocadas em dúvida as abordagens pedagógicas que tinham nas aulas apenas a execução e repetição de movimentos e exercícios.

A interdisciplinaridade como princípio orientador é um dos principais pontos elencados no documento-base, pois:

(...) a compreensão que os problemas não são resolvidos apenas à luz de uma única disciplina ou área do saber desmistifica a ideia, ainda predominante, da supremacia de uma área de conhecimento sobre outra. O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade (RIO GRANDE DO SUL, p.19).

Azevedo e Reis (2013) chamam a atenção que o termo “interdisciplinaridade” é polissêmico e que adquire sentido conforme o contexto em que é empregado, quase sempre carregando um viés político e ideológico. Rocha (2013) entende que o objetivo do trabalho interdisciplinar é de abordar um fenômeno em sua totalidade, identificando e integrando as relações entre os elementos que a compõem, interagindo com princípio de parte-totalidade, pois segundo o autor é impossível entender uma realidade sem vê-la sob diferentes olhares.

Apesar de a proposta orientar para que seja realizado o trabalho interdisciplinar nas escolas, inclusive a avaliação sendo realizada por áreas e não mais por disciplinas, no estudo de Barros e Fischer (2012) feito no primeiro ano de implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas gaúchas, foi observado contraditoriamente que as aulas continuavam a ser ministradas de forma monodisciplinar. Santos, Marcon e Trentin (2012) afirmam que a dificuldade de materializar a interdisciplinaridade na escola se deve principalmente a três fatores: falta de tempo para o planejamento em conjunto, falta de formação específica e resistência por parte de alguns professores.



A avaliação emancipatória é um elemento representativo nesta proposta, pois busca, teoricamente, superar a visão classificatória, seletiva, meritocrática, de exercício de poder, trazendo o aluno para o processo de construção do seu próprio conhecimento. A avaliação também ganha destaque por ser um dos elementos elencados no documento-base como problema central nas escolas de Ensino Médio, causando a desistência por parte dos estudantes que não conseguem atingir êxito (MOSNA, 2014).

Medeiros e Lima (2014) nos convidam a pensar os métodos avaliativos para além do simples “reprovar” ou “passar”, e sim realizado a partir de três momentos de avaliação: diagnóstica, com o intuito de perceber o ponto de partida dos estudantes sobre determinado conteúdo, sumativa ou cumulativa, para verificar o aprendizado adquirido sobre determinado fenômeno e a avaliação formativa que é utilizada a todo o momento no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de regular e planejar a tomada de decisão sobre como melhor administrar os conteúdos em aula. As autoras ainda afirmam que o ensino tradicional prioriza ainda o segundo momento, esquecendo que a avaliação pode ser uma importante ferramenta para o professor reconstruir a sua prática pedagógica.

Como apresentado anteriormente a proposta prevê que a avaliação seja construída por áreas (Ciências da Natureza, Humanas, Linguagens, e Matemática) e não mais por disciplinas e de forma qualitativa e expressa através dos seguintes conceitos: CRA (construção restrita de aprendizagem), CPA (construção parcial de aprendizagem) e CSA (construção satisfatória de aprendizagem). Essas novas orientações afetam diretamente a organização escolar (supõe-se que os professores de uma mesma área deveriam trabalhar em conjunto para construir estratégias de avaliação) e a prática pedagógica dos professores ao pensarem o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes.

O último princípio orientador diz respeito à pesquisa, e no documento-base ela é referida como uma maneira de satisfazer uma característica marcante de nossos jovens, a curiosidade. Argumenta a proposta que, através da pesquisa, os estudantes podem se apropriar da realidade, construindo possibilidades de intervenção, considerando a sua necessidade e a do contexto em que vivem (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Jélvez (2013) ainda afirma que a pesquisa enquanto princípio educativo coloca o estudante em uma posição de protagonista favorecendo um processo autônomo na (re)construção dos conhecimentos.

Demo (2011) entende que a pesquisa deve ser o princípio orientador das práticas educativas na escola e deve ser exercida através de atitudes rotineiras. O autor defende que através da pesquisa os estudantes podem reconstruir a realidade através de um

questionamento formal e político, além de ser um estímulo à autonomia, pois estimula que os estudantes encontrem alternativas para resolver um problema.

A partir da leitura destes princípios, pode-se formular a seguinte pergunta: como se materializa na prática o que é proposto pela SEDUC/RS no documento-base para a reestruturação do Ensino Médio em nossas escolas? Uma alternativa encontrada foi a criação do Seminário Integrado, que segundo Jélvez (2014):

(...) não se reduz a uma ferramenta metodológica para juntar as disciplinas afins e/ou realizar alguns projetos pontuais.  
 (...) Ele é um conceito epistemológico cuja finalidade consiste em promover a interdisciplinaridade e a contextualização para assegurar a transversalidade do conhecimento dos diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (p.160).

Ou seja, o Seminário Integrado surge como o espaço-tempo no qual os professores possam planejar e executar de forma colaborativa e na perspectiva interdisciplinar os conteúdos escolares de maneira que seja priorizada a pesquisa enquanto princípio pedagógico. Além disso, as escolas têm autonomia para organizarem dentro de suas grades curriculares esse acréscimo de carga horária.

O objetivo desta seção foi revisar as principais orientações formuladas no documento-base da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011), para um melhor entendimento de quais as mudanças epistemológicas e pedagógicas que ela coloca aos professores que atuam nesta etapa de escolarização.

#### **1.4. O trabalho docente do professor de Educação Física**

Analisando a etimologia da palavra *trabalho*, é interessante recuperar parte dos sentidos que ela carrega: tem origem do latim “*tripalium*” que significava um instrumento de tortura (DUBAR, 2012). A palavra trabalho é um termo polissêmico, sendo uma atividade desenvolvida desde os primórdios da humanidade e assumindo diferentes sentidos com o passar dos tempos (FRIGOTO, 2009). Saviani (1987) destaca que o trabalho é uma característica exclusiva do ser humano, é através dele que os homens transformam a realidade.

A partir da industrialização é que a docência começa a ser entendida pela perspectiva do trabalho. Aos professores começam a ser atribuídas características e demandas que até então eram conferidas somente a outras profissões, como controle de eficiência dos estudantes

e metas e prazos a cumprir. O modelo fabril foi transferido ao ambiente escolar e pode ser visualizado na arquitetura das escolas, na organização do currículo (dividindo em disciplinas, séries, conteúdos), e até mesmo nos sinais sonoros utilizados ao final de cada aula, semelhantes aos que soam nas fábricas (TARDIF, LESSARD; 2005).

A interação humana é a principal particularidade do trabalho docente. Diferente de outras profissões em que o contato entre as pessoas é nominal e episódico, na docência ele é o elemento chave. Conforme argumenta Tardif (2008), “concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (p. 118). O processo ensino-aprendizagem ocorre somente na interação entre professores e estudantes e fatores como o calor humano, a empatia, e a compreensão são, necessariamente, precisos para que ele ocorra (TARDIF, LESSARD, 2005).

Tardif e Lessard (2005) ainda nos trazem que o estudo da docência enquanto trabalho continua negligenciado. Para os autores, ainda precisamos superar a visão normativa e moralizante da docência para darmos um salto de análise do que os professores deveriam ou não fazer, o que eles são e realmente fazem nas escolas. Estudar o trabalho docente do professor implica reconhecer as condições objetivas, que são as condições efetivas do trabalho (planejamento, desenvolvimento das aulas, remuneração, condições de trabalho) e as questões subjetivas que são próprias do trabalho humano (formação, relações estabelecidas com os estudantes, com os colegas, crenças, valores) (BASSO, 1998).

Estudos sobre o percurso profissional dos professores têm seguido duas linhas distintas. Uma delas examina a carreira docente associando ao desenvolvimento humano, ou seja, de uma forma linear na qual os professores passariam por etapas, contando com características comuns (HUBERMAN, 1989). No entanto, essa linha mostra alguma fragilidade, uma vez que cada alteração pode desestabilizar ou reconfigurar esse ciclo. Por exemplo, um professor mesmo que considerado em uma fase de consolidação, quando troca de escola possivelmente contará com o estranhamento e descoberta que são características atribuídas ao professor em início de carreira.

Todavia Marcelo Garcia (2009), a partir de seus estudos, entende que é necessário mais do que o tempo cronológico para um professor realizar a passagem de iniciante para professor experiente. Ele defende que só a reflexão sobre a experiência pode oportunizar essa passagem, por isso dá ênfase no processo de iniciação à docência. Programas que apoiam o professor iniciante através de tutores, redução de carga horária e espaço de discussões são comuns em

alguns países da Europa<sup>8</sup>, porém na América Latina e em países de língua espanhola carecemos de programas que se detenham nesse período, de acordo com a argumentação deste autor.

A importância da experiência é destacada também por Tardif (2008). Segundo ele, é através da prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão que se produzem os saberes experienciais. A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, no qual os professores ressignificam suas formações, calibrando o que não se aplica a sua realidade e mantendo o que pode lhes servir futuramente. Nesse sentido, Tardif (2008) afirma que “a experiência provoca assim uma retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (p.53).

O processo de intensificação do trabalho docente (sobrecarga de trabalho, redução do tempo de descanso, dificuldade de manter-se atualizado) dificulta o processo de reflexão sobre a prática. Sanchotene e Molina Neto (2006) nos trazem que a falta de tempo para pensar e planejar a prática faz o professor produzir rotinas. Segundo Woods (1989), o contexto adverso (relação professor/aluno, falta de materiais adequados, aumento das tarefas do professor) faz com que os professores elaborem estratégias de sobrevivência, mecanismos que possibilitem que mantenham o seu compromisso ético com o ensino frente às dificuldades.

Vivemos em uma sociedade em constantes transformações, ser professor hoje exige ter habilidades que há pouco tempo atrás não eram requeridas. Bauman (2003) nos convida a pensar que vivemos na era da modernidade líquida, que apresenta entre outras características a globalização, a imprevisibilidade, a fragilidade dos laços humanos e o consumismo. Portanto, novas indagações podem ser feitas ao pensarmos a educação: como pensarmos em um plano educativo em longo prazo frente às mudanças nas instituições, que vem produzindo novas formas de ordem e de controle? Como transformar em conhecimento a informação a que nossos estudantes estão constantemente envolvidos? Como podemos competir com novas fontes de autoridades (midiáticas) na produção desse conhecimento?

As características exigidas para os trabalhadores também se modificam, se antes procurávamos alguém que fosse um executor de tarefas repetitivas e segmentadas, atualmente buscamos pessoas com uma formação flexível, abstrata e polivalente. Essas novas competências interferem diretamente no campo educacional influenciando no tipo de conhecimentos que transmitimos na escola (NOZAKI, 2004). Para a Educação Física, essa nova configuração do trabalho gera discussões acerca de sua legitimidade dentro da escola.

---

<sup>8</sup> Inglaterra, França, Suíça já apresentam programas de inserção à docência bem estabelecidos, indicando uma preocupação com esse período delicado na carreira de um professor.

Com a superação do ideário de domesticar, corrigir e doutrinar os corpos, qual seria o papel da disciplina frente à valorização do conhecimento intelectual? Qual a relevância dos saberes corporais e práticos em uma sociedade onde se supervaloriza outro tipo de conhecimento?

Molina Neto (1998) nos convida a pensar na existência de uma cultura docente do professor de Educação Física, ou seja, um modo de atuar específico dentro da micropolítica escolar. Apesar de possuir características e responsabilidades que divide com os outros professores, ele se destaca pela construção de uma cultura própria que se materializa através das:

(...) suas relações de trabalho, a tipologia da escola, sua relação com os conteúdos da disciplina (p.ex. práticas esportivas preferidas) e com os conteúdos mais gerais (p. ex., conhecimento didático-pedagógico), sua trajetória pedagógica e trabalhista como processo de formação e suas características socioculturais e políticas (p.72-73).

Wittizorecki (2001), ao estudar o trabalho docente de professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Porto Alegre encontrou que a prática destes docentes extrapola o ato de ministrar conhecimentos específicos de uma disciplina. O trabalho docente é elaborado através da articulação das marcas circunscritas no contexto, das especificidades da organização escolar e curricular e dos significados que os professores atribuem a docência. Portanto, no decorrer deste trabalho, procurei estar atento a estes outros elementos que compõem a docência e se manifestam neste momento específico.

Buscando compreender quais os saberes necessários para a prática pedagógica dos professores de Educação Física em escolas estaduais no RS, Scherer e Molina Neto (2000) encontraram que estes são construídos através de duas origens: a primeira diz respeito à experiência de vida, esportiva, formação inicial e permanente, e a segunda, à experiência enquanto docente. A partir da vivência no “chão de escola” é que os professores percebem a sua autonomia. Molina Neto (2003) afirma que a autonomia é um dos fatores mais representativos no trabalho docente dos professores de Educação Física de escolas públicas. Ele redefine os princípios da cultura escolar de acordo com seus interesses particulares e profissionais, elencando seus conteúdos e planejando suas classes. Mesmo possuindo documentos (Planos Político Pedagógico, Planos de Ensino) que deveriam balizar o trabalho pedagógico nas escolas, muitas vezes os professores não os seguem, optando por ministrar conteúdos com que têm mais afinidade ou que são melhor recebidos pelos estudantes.

A importância dos professores é destacada na análise de Nieto (2006), para a autora, eles não são seres vazios, que somente absorvem as ideologias e expectativas da sociedade. São também “agentes ativos cujas palavras e feitos podem mudar vidas e moldar futuros, para

o melhor e para o pior. Os docentes podem exercer e exercem uma grande pressão nas vidas de seus alunos (p.44)”.

Entendo que ser professor é muito mais do que ministrar aulas, é contar com uma complexa trama de subjetividades no trabalho com o outro, é entender que no “chão da escola” colocamos em prática políticas em projeto de disputa na nossa sociedade, é contar com os dilemas e lutas de uma classe. E o professor de Educação Física se insere nesse contexto, e ainda defende posições que a sua área de atuação veio construindo durante o passar dos tempos.

### 1.5 A Educação Física no Ensino Médio

Realizando um levantamento no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME<sup>9</sup>), que reúne digitalmente o que é produzido pela Instituição (documentos acadêmicos, científicos, artísticos e administrativos) e utilizando as palavras de busca “Ensino Médio” AND “Educação Física” foram encontradas seis dissertações que tratavam sobre o tema. Todas fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS).

**Quadro 1:** Levantamento de produções no Banco de Teses e Dissertações LUME com os descritores “Educação Física” AND “Ensino Médio”

<b>Títulos</b>	<b>Nível/Ano</b>
FAGGION, C. A prática docente dos professores de Educação Física do ensino médio das escolas públicas de Caxias do Sul	Mestrado/2000
BERWANGER, C. A relação entre esporte e educação na perspectiva dos alunos do ensino médio das escolas particulares	Mestrado/2002
ISSE, S. Corpo e feminilidade: um estudo realizado com meninas adolescentes no contexto da educação física escolar.	Mestrado/2003
ZAMBONATO, F. Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo com adolescentes com sobrepeso e obesos das escolas de Erechim-RS	Mestrado/2008
BASTOS, A. Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de educação física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio	Mestrado/2011

<sup>9</sup>Acessado em 10/06/2014

---

SAMPEDRO, L. Motivação à prática de atividades físicas e esportivas na educação física escolar: um estudo com adolescentes do ensino médio de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS

---

Fonte: produção do autor

Dentre as seis dissertações encontradas, duas delas fazem referência ao que motiva os jovens a participarem das aulas de Educação Física e as relações entre atividade física e saúde (ZAMBONATO, 2008; SAMPEDRO, 2011). Ambas se utilizaram de questionários e procuravam verificar se existiam relações na motivação à prática das aulas de Educação Física entre sexos, idade, e frequência das aulas. Zambonato (2008) procurou ainda diferenças na motivação entre estudantes obesos e com sobrepeso comparados aos eutróficos.

Uma dissertação de cunho qualitativo se deteve em discutir as relações entre o esporte e a Educação Física escolar. Bastos (2011) realizou uma etnografia para entender como os jovens que estavam concluindo o Ensino Médio percebiam o esporte na escola e como este influenciava na sua formação.

Na pesquisa de Isse (2003), ganha destaque a discussão sobre gênero, corpo e feminilidades. A autora observou aulas de Educação Física de uma escola estadual e entrevistou meninas que participavam destas aulas procurando identificar as representações de feminilidades, a forma como estas se associam ao corpo e como a disciplina aborda a questão da feminilidade.

Duas dissertações se preocupam com a prática docente do professor de Educação Física relacionando com as especificidades do Ensino Médio: a de Faggion (2000) e a de Berwanger (2002). Faggion (2000), motivado pelas dúvidas como professor e insatisfeito com o andamento de suas aulas, ele realiza uma etnografia com dez professoras no município de Caxias do Sul, no estado do Rio Grande do Sul, com o foco em suas práticas pedagógicas, em seus locais de trabalho e nas condições que as rodeiam. Os resultados do estudo refletem que as professoras não planejam as suas aulas, selecionam principalmente os esportes como conteúdos e contam com dificuldades como grande número de estudantes por turma, falta de material e espaços adequados para as aulas. O que as motiva a continuar lecionando é o bom relacionamento com o contexto escolar e a paixão pela profissão. Berwanger (2002) ao entrevistar os professores de Educação Física em escolas de Ensino Médio procurou saber através de suas histórias quais as relações que tinham com o esporte e como estas influenciavam na noção de esporte que passavam aos seus estudantes.

Apesar de não estar no repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME), cabe destacar a existência de outra dissertação produzida pelo PPGCMH/UFRGS e que está disponível na biblioteca da Universidade. Bonone (2000) estuda a prática da Educação Física em escolas privadas de Ensino Médio na cidade de Caxias, RS. Os seus achados indicam que não há planejamento das aulas, que o conteúdo mais abordado é a prática dos quatro principais esportes coletivos (futsal, basquete, voleibol e handebol), que em geral os professores apresentam elevados níveis de insatisfação com o trabalho nesta etapa de escolarização, mesmo considerando possuir bom relacionamento com professores, estudantes e o restante da escola.

Em março de 2014, foi realizada uma busca nos periódicos nacionais da área de Educação Física, elencados abaixo, utilizando o descritor “Ensino Médio”. A partir da pesquisa, foram encontrados 34 artigos abordando a temática central Educação Física no Ensino Médio (Tabela 5). Com esses trabalhos busca-se diagnosticar o que vem sendo construído no Brasil de conhecimento sobre a área.

**Quadro 2:** Levantamento de produções nos periódicos CAPES com o descritor “Ensino Médio”

<b>Periódico</b>	<b>Qualis/estrato</b>	<b>Publicações com o descritor “Ensino Médio”</b>
<b>Motriz (UNESP)</b>	A2	8
<b>Movimento (UFRGS)</b>	A2	5
<b>Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)</b>	B1	4
<b>Pensar a prática (UFG)</b>	B2	5
<b>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP)</b>	B1	3
<b>Revista de Educação Física (Maringá/UEM)</b>	B2	9
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>

Fonte: produção do autor

Foram encontrados artigos a partir do ano de 1998 (2) até 2014 (1). Analisando em que época foram publicados mais estudos, podemos ver um destaque em estudos voltados



para o Ensino Médio na última década (25 publicações), até 2004 somente 9 artigos contavam com essa temática. Lembro que os anos 2000 se tornam um marco na atenção a esta etapa de escolarização com o surgimento de diversas políticas públicas visando garantir sua qualidade e universalização.

Observo que ainda existem poucas pesquisas destinadas a esta etapa de escolarização, indo ao encontro do estudo de Dias e Correia<sup>10</sup> (2013) no qual foram encontrados 287 artigos referentes à Educação Física escolar entre o período compreendido entre 2005 e 2010. Destes, apenas 31 (10,80%) tinham como foco o Ensino Médio o que nos evidencia uma lacuna na produção de conhecimento nessa área. Os autores justificam esses índices por uma questão de temporalidade, o Ensino Médio corresponde aos três últimos anos da Educação Básica, enquanto o Ensino Fundamental ocupa nove anos da vida escolar dos estudantes.

Para auxiliar na apresentação dos artigos, organizei-os em oito categorias de acordo com a temática presente: o ensino aprendizagens dos conteúdos da Educação Física (31,42%), a Legislação referente ao Ensino Médio (17,64%), a Educação Física e saúde (14,70%), o Trabalho Docente do professor de Educação Física no Ensino Médio (8,82%), a Educação Física no Ensino Noturno (8,82%), a motivação e participação dos estudantes nas aulas de Ensino Médio (5,88%), a avaliação no Ensino Médio (2,94%) e outros que não se encaixaram em nenhuma das categorias (8,82%), (TABELA 6).

**Quadro 3** – Categorias encontradas sobre a temática Ensino Médio nos periódicos CAPES.

<b>Temática</b>	<b>Artigos</b>	<b>%</b>
<b>Ensino aprendizagem</b>	11	31,42
<b>Legislação</b>	6	17,64
<b>Educação Física e saúde</b>	5	14,70
<b>Trabalho docente</b>	3	8,82
<b>Educação Física no Ensino Noturno</b>	3	8,82
<b>Motivação e participação</b>	2	5,88
<b>Avaliação</b>	1	2,94
<b>Outros</b>	3	8,82
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Fonte: produção do autor

<sup>10</sup>No estudo, foi realizada uma busca em todos os periódicos brasileiros da área da saúde.

Discutindo a categoria dos conteúdos e o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física no Ensino Médio, Pereira e Silva (2004), ao entrevistarem 22 professores de 18 escolas das redes federal, estadual e privada do Rio Grande do Sul e analisando os documentos oferecidos por essas instituições, verificaram que o conteúdo mais trabalhado era o esporte, invisibilizando as outras formas de manifestação da cultura corporal de movimento (ginásticas, danças, lutas e jogos). Pereira (1999), Miranda, Lara e Rinaldi (2009), Santos e Nista-Piccolo (2011) e Piazzini, Oliveira e Rinaldi (2012) em seus estudos encontraram realidades semelhantes, refletindo que os conteúdos não refletem as mudanças paradigmáticas da área, e que mesmo sendo conferida por lei como componente curricular, a Educação Física ainda tem dificuldade de legitimar o seu espaço.

Visando superar a visão hegemônica de a Educação Física contemplar prioritariamente o ensino de modalidades esportivas, alguns trabalhos são realizados com o intuito de apontar possibilidades no ensino de outros conteúdos da cultura corporal de movimento. Kleinubing et al (2012), Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) defendem a dança como importante conteúdo a ser trabalhado nas escolas por oportunizar que discussões sobre gênero e estereótipos sejam realizadas. Souza e Oliveira (2011) apontam sobre a aproximação da capoeira com a cultura brasileira e Guimarães et al (2011) nos trazem as intersecções possíveis entre o tema meio ambiente e a Educação Física como forma de realizar um trabalho interdisciplinar nas escolas.

Betti (2006), realizando uma pesquisa-ação com professores de Educação Física de Ensino Fundamental e Médio, propôs a incursão de matérias televisivas como alternativa de instigar e dialogar com os conteúdos da disciplina. Segundo o autor, essa metodologia favorece uma apropriação crítica da cultura corporal de movimento, oferecendo dispositivos aos estudantes para compreenderem melhor o mundo onde vivem.

Um grande entrave nas aulas de Educação Física no Ensino Médio é a facultatividade assegurada por lei para alguns casos: estudantes que trabalhem por mais de seis horas por dia, tenham idade de 30 anos ou mais, estejam em serviço militar, tenham prole ou algum problema médico que lhes impossibilite a participação (BRASIL, 2003). Feitosa et al (2011) obtiveram dados alarmantes em seu estudo, dos 600 estudantes de escolas estaduais de Caruaru/PE entrevistados, apenas 37,6% participam das aulas, embora somente 34% estariam realmente amparados por lei. Percebe-se que há pouco rigor no cumprimento desta lei e que as dispensas não amparadas aumentam significativamente quando as aulas são oferecidas fora da grade horária dos outros componentes curriculares.

Souza Júnior e Darido (2009), preocupados com essa realidade, propõem alternativas para diminuir o número de dispensas em uma escola privada no interior de São Paulo. Apenas melhorando o sistema de triagem, para evitar que estudantes que não se enquadram no amparo referido na Lei sejam dispensados, e criando um sistema rígido de avaliação para quem não participasse das aulas, conseguiram diminuir de 48% para 2,7% o número de dispensas. Ou seja, com medidas simples conseguiram romper com a cultura de dispensas e fazer com que mais estudantes tivessem acesso aos conhecimentos ofertados pela disciplina.

O difícil processo de sistematização dos conteúdos da Educação Física é abordado por Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008), através de estudo feito em uma escola privada na cidade de Maringá no Paraná. Os autores realizaram uma pesquisa-ação na qual foi caracterizada por cinco etapas: conhecimento da realidade, adoção de uma metodologia de ensino, construção de um currículo, planejamento e aplicação (curso, unidades e aulas) e análise dos resultados. Todas as etapas envolveram a participação conjunta dos professores e pesquisadores e tiveram como resultado, após uma resistência inicial por parte dos estudantes e professores, uma mudança de paradigma referente à disciplina. Se antes ela era responsável apenas pela prática de esportes descontextualizados, agora cada série possuía um currículo próprio dando uma ideia de progressão e sequencialidade.

Com relação à categoria que reuniu os artigos que discutem o cumprimento da legislação brasileira nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, encontram-se os de Ladeira e Darido (2003), Brandl (2003), e Melo e Ferraz (2007) que procuraram verificar as mudanças para a disciplina com a proposição de documentos que a legitimam e garantem o seu lugar dentro da escola (LDB/96, PCN's, DCNEM). Os achados sugerem que foi dado um importante passo com a inclusão da Educação Física na área das linguagens, porém os professores apresentam dificuldade de transferir o que é proposto para a prática de suas aulas, consideram os documentos muito genéricos, e esbarram em dificuldades da própria organização escolar para trabalharem de forma interdisciplinar.

Santos, Marcon e Trentin (2012), mais de uma década depois da criação dos PCNEM (BRASIL, 2000), procuraram compreender como os professores de Educação Física interpretavam a inserção da disciplina na área das linguagens. Os resultados encontrados indicam que esse ainda é um tema controverso na escola e os próprios professores têm dificuldade de visualizar a Educação Física como linguagem, assim como estabelecer relações com as outras disciplinas da área (Português, Literatura, Língua Estrangeira e Artes).

A longa tradição da área da Educação Física relacionada à saúde está presente nos estudos encontrados com destaque (14,70%). Eles se utilizam dos estudantes de Ensino Médio

como sujeitos de suas pesquisas. Esses estudos objetivam diagnosticar os níveis e conceitos de saúde relacionados à aptidão física (MONTEIRO, PADOVAN E GONÇALVES, 1999; CARDOSO ET AL, 2014), os fatores relacionados com a insatisfação com o peso e massa corporal (PALMA ET AL, 2013), comportamentos de risco relacionados à saúde (LIMA, FONSECA E GUEDES, 2010) e os níveis de atividade física, composição corporal e consumo alimentar dos estudantes de Ensino Médio (PIERINE ET AL, 2006).

Três artigos remetem às condições de trabalho e formação dos professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio (FERREIRA, 1998; OLIVEIRA, RAMOS, 2008; FARIAS ET AL., 2008). No trabalho de Oliveira e Ramos (2008), é discutido, através da prática profissional de uma professora, a insuficiência dos cursos de formação inicial e a valorização da experiência prática no atendimento aos jovens, visto que essa é uma população com características e necessidades diversas. Ferreira (1998), aportado nas teorias desenvolvidas por Michael Apple, dialoga os conceitos de desqualificação, requalificação, intensificação e proletarização do trabalho docente dentro de três propostas defendidas na literatura para a Educação Física<sup>11</sup>. Por último, Farias et al (2008), realizando um amplo estudo com 380 professores de Educação Física da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul sobre a qualidade de vida no trabalho, revelou que estes apresentam elevados índices de satisfação com a profissão, melhorando esses índices com o decorrer da carreira. Os únicos quesitos com os quais os professores consideram-se insatisfeitos são os de remuneração e desenvolvimento no magistério, indicando que estes docentes sentem-se pouco valorados.

A Educação Física no Ensino Médio noturno apresenta uma lacuna pouco explorada nos estudos brasileiros. Pereira e Mazzotti (2008) investigaram as representações que os estudantes desta modalidade têm sobre a Educação Física e, para eles, ela adquire um contorno de “remédio”, ou seja, está associada a sua prática a prevenção de doenças e liberação de energia acumulada durante a suas rotinas. Silva e Maciel (2009) realizam um diagnóstico das características das aulas de Educação Física no ensino noturno em Santa Catarina. Como resultados, encontram que as disposições legais estão sendo atendidas (tempo e número de aulas semanais), os conteúdos predominantes são os esportes coletivos e os professores que ministram essas aulas possuem ampla experiência na docência, porém parecem não se atualizar.

---

<sup>11</sup> O autor discute sobre as propostas: Educação Física da pré-escola à universidade (Borsari e cols. 1980), metodologia do ensino da Educação Física (Bracht, e cols., 1992) e Educação Física direcionada a promoção da saúde.

Oliveira (2000) buscou construir uma proposta para a Educação Física que atribuísse sentido aos estudantes do Ensino Médio noturno na cidade de Maringá. Através da metodologia do Ensino Aberto, na qual, desde as primeiras aulas, os estudantes participavam do planejamento e seleção dos conteúdos, o autor observou que é possível ultrapassar a visão meramente recreativa que a Educação Física ocupa nesta modalidade de Ensino.

A preocupação com o que motiva a participação durante as aulas de Educação Física e como melhorá-la é evidente na maior parte dos professores, ainda mais quando se tratam de estudantes de Ensino Médio. Dois estudos se detiveram a esse tema e ambos tiveram resultados semelhantes (CHICATI, 2000; PEREIRA, MOREIRA, 2005): há baixa participação e motivação por parte dos estudantes, o que é causado em grande parte pela seleção dos conteúdos (na maioria das vezes, o esporte), e pela metodologia no desenvolvimento destas aulas. Ou seja, os autores destacam a centralidade do professor para modificar esse panorama.

A avaliação recebe pouco destaque nos estudos feitos sobre a Educação Física no Ensino Médio: apenas um artigo foi encontrado, o que parece apontar que este não é um tema amplamente discutido na literatura. Diniz e Amaral (2009) compararam as avaliações realizadas nas escolas cicladas e tradicionais e encontraram que ambas se utilizam de critérios semelhantes: a presença em aula, a autoavaliação e o desempenho dos alunos, além de testes escritos. A discussão pautada pelas autoras entende que a escola tradicional se utiliza da avaliação com o intuito de classificar e selecionar seus estudantes, enquanto que a escola ciclada para orientar o processo de ensino-aprendizagem e formar indivíduos autônomos.

Três artigos possuem temáticas que não se enquadram nas categorias anteriormente construídas. Schneider e Bueno (2005), a partir da fala dos estudantes discutem quais as representações que a Educação Física inferiu no percurso destes durante o seu percurso escolar. No estudo de Salvivi e Myskiw (2009), são entrevistadas meninas para analisar quais as imagens sociais, representações e manipulações corporais que elas produzem durante as aulas de Educação Física. E por último, Dias e Correia (2013) que realizaram uma revisão nos periódicos científicos nacionais sobre a Educação Física no Ensino Médio como objeto de estudo.

Há ainda poucos estudos no Brasil envolvendo a temática Educação Física no Ensino Médio, comparado a outras etapas de escolarização (DIAS, CORREIA, 2013). Os estudos existentes têm concentrado sua atenção em alguns temas como o processo de ensino-aprendizagens dos conteúdos, o cumprimento do que é estabelecido na legislação e nos documentos que orientam esta etapa de escolarização, além de estudos voltados à área da

saúde. Outros temas importantes são pouco explorados, como a avaliação, e os centrados em um dos principais elos no processo educativo, o professor. Neste sentido, justifico este estudo acerca do trabalho docente do professor de Educação Física, pois parece haver pouco aprofundamento do que fazem esses trabalhadores no âmbito do Ensino Médio, sobretudo, neste momento de reestruturação pedagógica nas escolas gaúchas.

## **2. PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA**

A partir das reflexões anteriormente abordadas e do referencial teórico-metodológico adotado, o presente estudo se orienta através da seguinte problemática: **como os professores de Educação Física reconstróem o seu trabalho docente nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul na cidade de Porto Alegre, frente à implementação do Ensino Médio Politécnico?**

Abaixo procuro sistematizar a questão orientadora através de objetivos geral e específicos de forma que facilite a compreensão e desenvolvimento do projeto.

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender como os professores de Educação Física reconstróem o seu trabalho docente em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, neste momento de implementação do Ensino Politécnico.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Compreender como os professores de Educação Física que trabalham com Ensino Médio se apropriam da reforma pedagógica que implementa o Ensino Politécnico nas escolas de Ensino Médio gaúcho e como estas se materializam no seu trabalho docente;
- b) Compreender quais as possibilidades e entraves ocasionadas pela implantação do Ensino Médio Politécnico no trabalho dos professores de Educação Física;
- c) Identificar quais ações colaboram para que os professores de Educação Física se apropriem do que é proposto pela reforma pedagógica nas escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul.

### 3. DECISÕES METODOLÓGICAS

A história da pesquisa qualitativa utilizada nas Ciências da Educação tem seus primeiros passos em escolas europeias no final do século XIX. Ela surge rebatendo a ideia de que a realidade seja externa ao sujeito, buscando a interpretação no lugar da mensuração e dizendo ser inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2005). No Brasil, surge como alternativa aos paradigmas positivistas na década de 1970, mobilizados pelos movimentos sociais como resistência ao período da ditadura militar. A pesquisa qualitativa no campo da Educação pode contribuir não somente para a avaliação de programas ou políticas educacionais, mas também para o processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de novos professores e profissionais da área educacional (WELLER, PFAFF, 2010).

Os pesquisadores qualitativos ainda recebem críticas da sociedade científica pela subjetividade de seus achados, porém o pesquisador que adota a abordagem qualitativa é uma espécie de artesão, ou *bricoleur*<sup>12</sup>, procura, dentre os diferentes instrumentos de pesquisa, compreender um aspecto dinâmico e complexo da cultura dos indivíduos ou grupos estudados. Como nos convida a pensar Neira e Lippi (2012) (...), na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem à espera de um investigador, (...), reconhece-se a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e objeto (p.610).

Importante destacar que as decisões metodológicas estão atreladas ao referencial teórico adotado e são eleitas de forma que consigam melhor responder a problemática que guia esse estudo. Nesta seção, procurarei apresentar e justificar a natureza do estudo, a escolha dos colaboradores e do contexto de investigação, os instrumentos de coleta das informações e os cuidados éticos na realização desta pesquisa.

#### 3.1 Tipo de estudo

Esta é uma pesquisa de delineamento qualitativo uma vez que procurou entender um fenômeno complexo (mudanças no trabalho docente dos professores de Educação Física frente à implementação do Ensino Médio Politécnico) situado em um ambiente dinâmico (escolas de Ensino Médio gaúchas). A pesquisa qualitativa centra-se na essência do problema, procurando descrever, analisar, interpretar, e discutir as informações coletadas, compreendendo-as de uma forma contextualizada (NEVES, 1996; THOMAS; NELSON,

---

<sup>12</sup> Expressão apresentada pelo antropólogo, professor e filósofo francês Claude Levi-Strauss no livro *O pensamento Selvagem*, o qual teve sua primeira versão publicada em 1962.



2002). Com o delineamento qualitativo, não se procura estabelecer generalizações, reconhece-se que cada contexto produz e é produzido por significados particulares e restritos (NEGRINI, 2010).

Os instrumentos de coletas de dados da pesquisa qualitativa ainda apresentam uma abordagem diferenciada, como destaca Negrine (2010): (...) a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria (p.62). Este modelo diferencia-se do quantitativo que se utiliza de modelos matemáticos para descrever, discutir e analisar seus dados.

A partir do problema e dos objetivos que guiam esse projeto, acredito ser a etnografia o desenho teórico-metodológico mais adequado. A etnografia busca descrever como os indivíduos interpretam algum aspecto de sua cultura, segundo Woods (1995), se propõe a descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações e o modo como tudo se modifica e se desenvolve em diferentes situações.

Reconheço que existem diferentes autores que trabalham com a etnografia. Geertz (1989), em seus estudos clássicos, me auxiliou na compreensão do fazer etnográfico, porém por realizar a pesquisa no ambiente escolar, entendo que outros autores como Woods (1995) e Molina Neto (1988) me foram fontes mais relevantes no momento.

Se quisermos entender o que um professor faz e por que faz, devemos entender também sua comunidade docente, a cultura do trabalho de que toma parte (MOLINA NETO, 1988). Geertz (1989), ao falar sobre a cultura, afirma que ela nunca é particular, é sempre pública, e entendida como uma complexa teia de significados. O que interessa ao etnógrafo não são interpretações e explicações de fatos isolados, mas como essa teia se conecta no meio social, político e histórico, ou seja, uma descrição densa da realidade dos sujeitos.

Woods (1995), um autor que se dedica a discutir e analisar a etnografia no ambiente escolar, descreve que o uso da etnografia propicia que o investigador vá além de realizar apenas uma fotografia da realidade. Ao etnógrafo interessa o que há de mais profundo, entender o ponto de vista do sujeito, inserindo-se no próprio ambiente onde ele convive. André (2005) traz que uma característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas se veem a si mesmas, com suas experiências e o mundo que as cerca.

A etnografia demanda uma constante interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Diferente de outras formas de fazer pesquisa, durante a coleta, assume-se que o pesquisador influencia na realidade estudada, possibilitando que questões metodológicas

sejam revistas ainda durante o desenvolvimento do trabalho (ANDRÉ, 2005). Molina Neto (2010) chama atenção para a sensibilidade que o pesquisador deve ter, pois muitas vezes diferentes etapas de pesquisa (definição do problema, trabalho de campo, análise, interpretação das informações) podem ocorrer simultaneamente, podendo ser modificadas em sua essência.

Woods (1998) ressalta que a etnografia pode ser uma importante ferramenta para diminuir o hiato existente entre a atividade docente e a investigação acadêmica. O uso da etnografia no contexto educativo tem ganhado crescente destaque por trazer elementos que não são contemplados em outros tipos de pesquisa (considerar as particularidades dos indivíduos, de cada escola, entre outros) e, segundo Molina Neto (2005), pode servir para que: (...) os professores possam, além de produzir conhecimento a partir da prática cotidiana, refletir sobre sua intervenção nos centros escolares, como também sistematizá-la e torná-la pública (p.113).

Outro ponto que merece destaque na utilização da etnografia no ambiente escolar é a relação interativa e cúmplice que se estabelece entre pesquisador e colaboradores, ao contrário do caráter intervencionista e autoritário frequentemente utilizado em algumas pesquisas tradicionais (MOLINA NETO, 2005). André (2005) salienta que a partir do estudo etnográfico:

(...) é possível documentar o não documentado, isto é, desvendar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os seus significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (p.41).

Em meu estudo, a etnografia se justifica, pois uma reforma curricular pode gerar movimentos de incompreensões, de resistências e de aderências por parte de todo o ambiente escolar. Somente um primeiro contato com essa realidade poderia não ser suficiente para entender como ocorrem essas manifestações.

### **3.2 Instrumentos de coleta de informações**

A pesquisa etnográfica caracteriza-se fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada (ANDRÉ, 2005). Sendo um estudo etnográfico, neste momento, pretendo como instrumentos a observação participante, notas de campo, entrevistas e análise documental.

A observação participante é um dos instrumentos mais importantes em um estudo etnográfico. Wittrock (1989) sinaliza que o lugar que desempenhamos ao colher as informações proporciona olhares diferentes aos acontecimentos para quem observa. Woods (1995) destaca que a partir do compartilhamento das atividades com os professores colaboradores pode-se adotar um papel real no ambiente escolar, compreendendo os seus símbolos, sua linguagem, obrigações e responsabilidades, assim como entender a quais pressões e responsabilidades esses sujeitos estão submetidos.

A observação participante foi realizada no período compreendido entre setembro de 2014 e maio de 2015 (ANEXO E), tempo suficiente para que me sentisse parte da cultura dos professores colaboradores. Foi realizada não somente nas aulas ministradas pelos professores, mas também em outros momentos como a entrada e saída da escola, o recreio, as reuniões pedagógicas, os intervalos entre as aulas, pois segundo Sanchotene e Molina Neto (2006) percebe-se que muito se diz e é sentido nesses momentos fora do espaço das aulas. Segundo Negrini (2005), para que as observações possam ser utilizadas como instrumento de coletas de informações, elas devem ser contínuas e sistemáticas. Em anexo apresento o roteiro que serviu de base durante as observações (ANEXO D).

Deve-se ter alguns cuidados ao realizar a observação participante em escolas como alertam Bogdan e Biklen (1994), é necessário avaliar o nível de envolvimento para não esquecermos os objetivos da pesquisa. Também se deve ter o cuidado para não se envolver demais ao ponto de identificar-se de tal maneira que se saia em defesa dos valores dos membros estudados, tornar-se nativo (WOODS, 1995). Ou ainda como destaca Woods (1995), por ser um ambiente e uma rotina já conhecidos, torna-se mais difícil o processo de estranhamento.

No meu caso, o processo de estranhamento foi um pouco mais difícil, pois enquanto professor estudando a Rede de Ensino na qual trabalho, presenciei alguns momentos que me eram muito familiares. Portanto, este constante ir e vir, adentrar na cultura dos indivíduos, porém mantendo certo distanciamento foi um movimento exercitado durante todo meu trabalho de campo.

Os diários de campo são instrumentos que auxiliam o pesquisador a evitar esses riscos, pois a partir da escrita e reflexão diária sobre o campo, pode-se avaliar o nível de envolvimento com os colaboradores (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Woods (1995), ao discutir sobre os diários de campo argumenta que “são apontamentos realizados durante o dia para refrescar a memória do que se viu e se deseja registrar, e anotações mais extensas escritas

posteriormente, quando se dispõe de mais tempo para fazê-lo (p.60)”. O diário de campo de uma de minhas observações está anexado ao final da dissertação (ANEXO F).

Bogdan e Biklen (1994) chama a atenção para que todos os dados na observação participante sejam considerados notas de campo: transcrições de entrevistas, documentos oficiais, imagens e outros materiais. Os autores ainda destacam o uso das notas de campo associados a outros instrumentos, como por exemplo, na entrevista, pois o gravador não capta os movimentos, gestos do entrevistado, e estes podem revelar muito sobre o que se está querendo pesquisar.

Para a análise documental, foram utilizados os documentos que serviram como referencial para a implantação do Ensino Médio Politécnico (DCNEM, documento-base para Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, cadernos de formação para o pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio) e os documentos que foram disponibilizados pelas escolas (Planos Políticos Pedagógicos, Planos de Ensino,) e pelos professores colaboradores (Planos Políticos Didáticos de Apoio). Em anexo se encontra um exemplo de PPDA realizado na escola Zona Sul (ANEXO I).

**Quadro 4:** Documentos analisados.

Ensino Médio Politécnico	DCNEM, documento-base para Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, cadernos de formação para o pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio
Escola Zona Sul	Projeto Político Pedagógico (2012), Plano de Ensino da Educação Física (2012), Plano de Ensino do Seminário Integrado (2012), Planos Políticos Didáticos de Apoio (1º e 2º semestre de 2014).
Escola Centro	Projeto Político Pedagógico (2013), Plano de Ensino da Educação Física (2013), Plano de Ensino do Seminário Integrado (201)

Fonte: Produção do autor.

Por último, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, segundo Bogdan e Biklen (1994), permitem uma maior flexibilidade, pois mesmo que baseadas em um roteiro pré-determinado oferecem ao entrevistado a oportunidade de ampliar o conteúdo de suas respostas. Para extrair informações significativas dos colaboradores, foi necessário criar um

vínculo de confiança e respeito. Portanto, a entrevista foi uma importante ferramenta para verbalizar questões que não ficaram claras durante minhas observações.

As entrevistas foram gravadas individualmente e posteriormente transcritas e reenviadas aos professores colaboradores para que pudessem confirmar o seu conteúdo e corrigirem as suas respostas caso julgassem necessário.

### **3.3 Contexto da investigação e primeiros contatos**

Porto Alegre, a capital do Rio Grande do Sul, tem uma população estimada em pouco mais de 1.400.000 habitantes. A 1º Coordenadoria Regional de Educação (1ºCRE) que atende Porto Alegre é responsável por atender 140 instituições que possuem Ensino Médio, destas, 69 são escolas da Rede Estadual de Ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Minha escolha pela Rede Estadual do Rio Grande do Sul e pela cidade de Porto Alegre para desenvolver este estudo se dá pois sou natural desta cidade e desde 2012 sou professor de Educação Física desta etapa de escolarização nesta Rede de Ensino. A formulação do problema desta pesquisa surgiu pelas minhas próprias inquietações enquanto professor.

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais de Ensino Médio na cidade de Porto Alegre. A intenção inicial durante a construção do projeto era realizá-la em três escolas, porém seguindo a sugestão levantada durante a banca de qualificação e observando a minha disponibilidade de horários e a logística necessária para o trabalho de campo<sup>13</sup>, optei por desenvolver o estudo em duas escolas.

Para obter realidades distintas, tomamos como critérios de seleção das escolas: a) que fossem de diferentes regiões da cidade de Porto Alegre; b) que possuíssem diferentes características quanto ao número de alunos; c) que contassem com acesso facilitado pelo pesquisador.

Os primeiros contatos para pedir autorização para a realização deste estudo foram feitos na última semana do mês de julho de 2014 na Secretaria Estadual de Educação. Inicialmente realizei telefonemas tentando explicar a natureza do trabalho, porém em diversas tentativas não obtive sucesso. Era passado de setor em setor e nenhum deles se dizia responsável por autorizar a pesquisa. Fui recomendado a entrar em contato na semana

---

<sup>13</sup> No projeto imaginava em um turno observar mais de um professor durante a sua rotina, porém a realidade das escolas contatadas contava com apenas um professor de Educação Física por turno, duplicando meus turnos de observação e impossibilitando o trabalho nas três escolas pensadas *a priori*.

seguinte com o responsável pedagógico pelo Ensino Médio, pois na referida semana estava acontecendo o Seminário Regional do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Na semana seguinte, fui pessoalmente à Secretaria Estadual de Educação que se localiza na Avenida Borges de Medeiros, 1501 no bairro Praia de Belas, em Porto Alegre. Chegando lá, me apresentei para a recepcionista e expliquei o propósito da visita ao passo que ela me direcionou a um guichê. Chegando ao local indicado, me apresentei, falei sobre a pesquisa e me apresentaram à professora Ruth<sup>14</sup>, uma das coordenadoras pedagógicas do Ensino Médio.

Ela pediu para que eu a acompanhasse até uma mesa localizada ao lado de onde ela trabalhava, pediu para que sentasse e esperasse ela atender uma senhora e já viria conversar melhor comigo. Esperei por alguns minutos e ela retornou, sentou em uma cadeira próxima e começamos a conversa. Expliquei os objetivos do meu trabalho, qual a metodologia e mostrei o meu projeto. Ela demonstrou interesse no trabalho e salientou que existem bons trabalhos feitos por professores de Educação Física nas escolas estaduais e afirmou que a disciplina tem muito potencial no trabalho interdisciplinar.

A professora me fez alguns questionamentos, dentre eles se já teria alguma escola em mente. Disse que não, mas expliquei meus critérios de seleção e que a princípio gostaria de fazê-lo em três escolas. Ela me listou algumas escolas que em sua opinião estavam conseguindo caminhar dentro da perspectiva que o Ensino Médio Politécnico prevê. Fiquei com o questionamento que talvez se seguisse as escolas que ela indicou estaria direcionando a minha pesquisa. Ela pediu que deixasse o meu projeto em sua posse para que pudesse ler com mais calma e afirmou que me retornaria dizendo se estava autorizado.

Na mesma semana recebi um telefonema da professora Ruth informando que meu projeto estaria autorizado e que poderia começar a entrar em contato com as escolas.

Comecei o contato com as escolas atendendo os critérios de seleção anteriormente citados e pensando na proximidade de onde resido. A primeira escola que convidei para participar do estudo é uma escola pequena, na qual estudei durante a minha infância e que há pouco tempo conta com turmas de Ensino Médio. Falando com a diretora da escola, que tinha sido minha professora no Ensino Fundamental, ela diz que infelizmente seria inviável a

---

<sup>14</sup> Todos os nomes citados nesta pesquisa são fictícios com vista a preservar a identidade dos colaboradores.

execução do meu trabalho ali, pois a única professora que trabalha com o Ensino Médio estaria entrando em licença maternidade nos próximos meses.

Procurei então o contato com outra escola localizada perto de onde moro, que chamarei de escola Zona Sul. Apresentei-me à vice-diretora da manhã, professora Márcia, e expliquei o propósito da visita. Ela me pediu que voltasse no dia seguinte para conversar com a orientadora pedagógica. Voltei no outro dia e procurei a supervisora, professora Cibele. Expliquei sobre o que se tratava o estudo e ela demonstrou grande interesse em que sua escola participasse do estudo, porém pediu para que conversasse com os professores de Educação Física antes para convidá-los a participar. Percebo que dificilmente conseguirei manter as três escolas que pensava anteriormente, pois os professores não dividem os mesmos turnos na escola, o que requer mais dias de observação. Ela também me contou sobre alguns projetos que a escola estava realizando, indicando a participação efetiva de uma das professoras de Educação Física. Fiquei com uma ótima impressão da escola e das professoras que me atenderam.

Voltei na escola no dia determinado para conversar com a professora Renata. Chegando à escola percebo que alguns estudantes estão esperando no saguão para entrar para as aulas, percebo que a escola é bem rígida com relação a horários. A senhora que fica na portaria, dona Janaína, me apresenta à professora Renata que pede que eu a aguarde, pois terá que buscar as filhas na escola, mas que já volta. Enquanto aguardo, circulo pela escola para conhecer o ambiente.

Após aproximadamente 20 minutos, a professora Renata retorna e me pede desculpas pela demora, respondo que não tem problema, pois aproveitei para reconhecer os outros ambientes. Dirigimos-nos a sala dos professores onde, no momento, não havia ninguém. Ela me diz que a Cibele já tinha lhe contado sobre minha intenção e que também tinha interesse em participar. Conversamos sobre alguns pontos do meu projeto os quais ela tinha dúvidas e combinamos quais seriam os melhores dias para as observações. Combino que a partir da semana seguinte (30/09/2014) começaria a acompanhá-la. Senti-me muito bem recebido por essa professora que demonstrou muito interesse em participar da pesquisa e parece ser pela conversa inicial, bastante engajada na escola.

Dia 24 de setembro retorno à escola Zona Sul para conversar com o professor Eduardo. Chegando à escola, pergunto pelo professor para a dona Janaína, que já me conhece, ao passo que ela diz que ele está no pátio e aponta para um homem de camiseta azul. Dirijo-

me a ele e me apresento, perguntando se a professora Cibele tinha falado sobre a minha presença. Ele responde que não. Então explico sobre a minha intenção de projeto e convido-o a participar. Ele prontamente aceita e me explica sobre as turmas que é responsável e os dias que ministra aulas. Combinamos o melhor dia para as observações, opto por acompanhar o dia em que ele ministra aulas de Seminário Integrado e Educação Física, para compreender como ele articula esses dois momentos diferentes. O professor Eduardo também foi bastante receptivo a minha presença.

Buscando pela segunda escola que atendesse aos critérios de seleção estabelecidos anteriormente, mandei *e-mail* para uma escola, com grande número de alunos, localizada na região central de Porto Alegre. Depois de trocar alguns *e-mails*, a supervisora pedagógica da escola responde que não seria possível a realização da pesquisa em sua escola, pois os professores de Educação Física não se dispuseram a participar. Agradeço a atenção, mas fico um pouco frustrado por estar com dificuldades de encontrar a segunda escola.

Entro em contato então com outra escola com características semelhantes à supracitada (localizada na região central de Porto Alegre, grande número de estudantes e articulação com o ensino técnico), que a denomino de Escola Centro. Os primeiros contatos via telefone não dão certo, pois a linha permanece sempre ocupada. Decido então ir pessoalmente à escola.

No dia 6 de outubro, vou à Escola Centro, apresento-me na portaria e peço para falar com a direção ou supervisão pedagógica. Direcionam-me a uma sala e me apresentam à professora Débora, responsável pela supervisão pedagógica. Apresento o meu projeto e explico sobre as finalidades do estudo. A professora Débora inicialmente diz que não teria problema em autorizá-lo, mas diz que a reforma do Ensino Médio Politécnico não gerou muitas alterações na rotina dos professores na escola. Afirmo que o objetivo do estudo é justamente compreender os desafios sobre a materialização do que é proposto pela reforma. Ela então me mostra os horários dos professores de Educação Física e diz que o professor Augusto seria um importante colaborador por estar bem inteirado do Ensino Médio Politécnico. Ela diz que o professor, inclusive, estaria na escola naquele momento. Decido então aproveitar a oportunidade e falar com ele.

Desço até a sala dos professores com a Débora e ela me apresenta o professor Augusto. Falo sobre o meu trabalho e ele demonstra interesse em participar, me faz algumas perguntas e questiona se o fato de estar somente com turmas de Seminário Integrado não afetaria minha pesquisa. Respondo que não e que essa organização seria inclusive interessante



para a pesquisa. Conversamos mais um pouco, me senti acolhido. O professor aponta para uma professora que estava conversando em um canto da sala e diz que ela era a Laura, outra professora de Educação Física da escola. Aproveito o momento e vou conversar com ela.

Apresento-me à professora Laura e falo sobre a intenção em tê-la como colaboradora do projeto. Inicialmente, ela, sabendo que a pesquisa tratava do Ensino médio Politécnico, teceu muitos comentários negativos sobre a proposta. Afirmo que também sou professor da Rede Estadual e convivo diariamente com as dificuldades do ser professor. Este argumento parece que a desarma um pouco, e ela diz que gostaria de ser colaboradora da pesquisa. Combinamos quais seriam os melhores dias de observação, agradeço a atenção e me despeço. Apesar de sentir uma resistência inicial, sinto-me confortável para o início da pesquisa.

Os termos de Consentimento Institucional que foram assinados pelas escolas e os termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores encontram-se em apêndices (ANEXOS 1 E 2).

### 3.3.1 A Escola Zona Sul

A Escola Zona Sul é uma escola pública da Rede Estadual de Ensino localizada na Zona Sul de Porto Alegre. Atende cerca de 630 estudantes somente de Ensino Médio, distribuídas em 19 turmas nos três turnos. As turmas contam em média de 35 a 40 estudantes por turma. Trabalham nesta escola 33 professores, sendo três de Educação Física. Possui três funcionários, sendo uma responsável pela limpeza e duas merendeiras.

Com relação à estrutura, possui uma biblioteca, que se encontra fechada pois não há funcionário específico para trabalhar nela, mas é de livre acesso aos professores e aos alunos desde que acompanhados de um docente, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma sala de artes e um laboratório de ciências.

Para as aulas de Educação Física, possui uma quadra de futsal improvisada no pátio (em uma ladeira), e uma quadra de vôlei, também sem as dimensões oficiais do esporte. Como materiais possui recursos limitados, duas bolas de vôlei, quatro bolas de futsal, duas bolas de basquete, duas bolas de iniciação ao handebol, arcos, cones, cordas, colchonetes e algumas garrafas de plástico cheias de areia que os professores utilizam em algumas aulas de ginástica.

Quando chove, os professores de Educação Física deixam seus estudantes em sala de aula e levam uma caixa de jogos variados, como baralho convencional, baralho de uno, batalha naval, jogos de lógica, entre outros.

Já conhecia esta escola anteriormente, pois se localiza próxima aonde resido, então desde o primeiro contato como pesquisador, procurei aguçar meu olhar ao estranhamento do que inicialmente me era familiar. Mesmo com este esforço, seguramente me ponho a observar o que de fato se destaca ou o que é diferente do que tenho como experiência de ambientes escolares. Na entrada da escola está fixado um painel grande onde estão listados nomes de alunos com aprovação em vestibulares, federais e particulares.

Logo ao entrar na escola, se observa que o saguão de entrada é decorado com os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes nas aulas de artes. Há exposições de gravuras, formas geométricas, barcos de papel em forma de móveis com poemas, aparentemente bem cuidados, sem sinais de depredação. Nos banheiros estão fixados cartazes que aparentemente foram produzidos também pelos estudantes no qual estão dizeres sobre a boa conservação deste ambiente.

Uma coisa que me chamou a atenção, conhecendo a escola Zona Sul, é o clima de proximidade entre os professores, funcionários e estudantes. Todos se chamavam pelos nomes e em diversas situações ouvi os professores comentando aspectos da vida pessoal dos estudantes, indicando uma relação de afetividade entre estes atores.

Outro ponto que me destacou, à primeira vista, foi a rigidez quanto aos horários da escola e o esforço de todo coletivo para que estes fossem seguidos. Se os estudantes chegavam após o sinal ter tocado, ficavam esperando no saguão da escola até o início da próxima aula. O horário do lanche era organizado de forma que houvesse um revezamento entre as turmas e cada uma descesse 15 minutos para realizá-lo. Uma funcionária subia até as turmas e buscava os estudantes. Essa organização de revezamento impedia que uma mesma aula de um mesmo professor fosse interrompida rotineiramente.

### 3.3.2 A Escola Centro

A Escola Centro é uma escola pública da Rede Estadual de Ensino e fica localizada na região central do município de Porto Alegre. Ela conta com turmas de Ensino Médio

Politécnico e Ensino técnico nos cursos de administração, contabilidade e informática. Ela atende mais de 2000 estudantes nos três turnos. Trabalham na escola aproximadamente 180 professores, sendo oito de Educação Física.

Com relação à estrutura, possui laboratório de informática, auditório, biblioteca, sala de vídeo, laboratórios de física, química e biologia. É dividida em dois prédios, um prédio principal de três andares e um complementar com quatro salas de aula.

Para a Educação Física, a escola possui um ginásio poliesportivo que os professores dividem em duas quadras, sendo que ocorrem duas aulas simultaneamente. Como materiais, a escola disponibiliza bolas de futebol, vôlei, basquete e handebol, colchonetes, cordas, arcos, cones de diferentes tamanhos, e materiais para tênis de mesa (mesa, raquetes e bolinhas).

Apesar de ser uma escola conhecida em Porto Alegre, eu ainda não a tinha frequentado. Trata-se de uma instituição que se assemelha mais à realidade na qual eu presencio como docente desta Rede de Ensino, uma *escola de trânsito*<sup>15</sup>, e com número grande de professores e estudantes.

Na entrada da escola, à direita, está localizada a vice direção, onde há um grande fluxo de alunos que perguntam sobre suas aulas (me parece que há um problema com falta de professores). À frente, um corredor decorado com azulejos pintados por estudantes e acima deles uma escrita para cada componente curricular dizendo o objetivo de cada um. O referente à Educação Física tem os seguintes dizeres: “demonstrar que mesmo na atividade que prevalece a motricidade fina, o corpo no seu interior sinaliza alterações tais como: tônus muscular, peso corporal, relaxamento, respiração e postura da mesma forma que nas atividades físicas mais amplas e complexas”.

Algumas das salas de aula da escola parecem não comportar o número de estudantes. Durante minhas observações às aulas de Seminário Integrado, que via de regra eram realizadas em salas de aula, faltavam classes para acomodar a todos. Os professores comentavam que algumas salas estavam em reforma, por isso estavam utilizando aqueles espaços.

---

<sup>15</sup> Utilizo esta expressão para me referir a uma escola onde os estudantes são oriundos de diferentes regiões da cidade.

Por ser uma escola de grande porte, andando pelo pátio se via alguns alunos fora de sala ou esperando a próxima aula. Os professores relataram que a escola está em defasagem de funcionários, por isso não conseguem realizar o controle dos estudantes que estão no pátio.

### 3.4 Professores Colaboradores

Realizei o estudo tendo como colaboradores<sup>16</sup> quatro professores de Educação Física de duas escolas diferentes. Como critério de escolha dos colaboradores, utilizei: a) Ser professor de Educação Física que atue em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino no município de Porto Alegre; b) Estar em exercício antes de 2012, ano de implementação do Ensino Médio Politécnico; c) Ter carga horária de, no mínimo, 20 horas semanais na mesma escola; d) Ter interesse e disponibilidade de participar da pesquisa.

Abaixo apresento um quadro que resumidamente indica suas formações iniciais e experiências profissionais:

**Quadro 5:** Colaboradores da pesquisa

	<b>Ano de conclusão da graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Experiência em escola</b>	<b>Experiência na escola estudada</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Outro trabalho</b>
Renata	1997	Pedagogias do Corpo e da Saúde	16 anos	15 anos	20 horas	Trabalha em academia própria
Augusto	1984	Gestão escolar	27 anos	9 anos	20 horas	Não
Laura	2000	-----	15 anos	7 anos	40 horas	Sim, 20 horas no município de Canoas.
Eduardo	2004	Dança	7 anos	7 anos	20 horas	Sim, 20 horas no município de Canoas

Fonte: Entrevistas

<sup>16</sup>Me utilizo do termo “colaboradores” por ir ao encontro do que Molina Neto (2010) diz ao falar sobre a relação pesquisador/pesquisado na etnografia educacional: “Na interação desenvolvida pela atividade investigadora, investigador-investigado ensinam, um ao outro, por meio de signos apreendidos da realidade que os circunda e nas expectativas de como gostariam que ela fosse (p.122).”

### 3.5 Análise das informações

A análise das informações no estudo etnográfico ocorre durante todo o processo de pesquisa, portanto iniciou desde os primeiros contatos com a SEDUC/RS e 1º CRE para autorização do estudo. Durante a realização do meu trabalho de campo, inicio meus primeiros ensaios reflexivos sobre a rotina dos professores colaboradores. Os diários de campo apresentavam estes momentos em que utilizava a sigla C.O. (Comentários do Observador), que serviam para escrever minhas interpretações e sensações iniciais.

O processo sistemático de análise das informações é iniciado em abril de 2015 quando encerro meu trabalho de campo.

Através dos contatos com os professores, observações de suas rotinas, notas de campo, análises dos documentos e transcrição das entrevistas, em diálogo com o referencial teórico, busquei identificar unidades de significado (ANEXO H). As unidades de significado são a menor parte de um conteúdo com vista a posterior categorização.

Após, agrupei as unidades de significado por proximidade temática, o que teve como objetivo “destacar os diferentes significados nas declarações dos participantes, por proximidade temática, tornando possível a posterior triangulação dos dados” (MOLINA NETO, 1999). Assim, construí quatro categorias de análise que serviram para posterior escrita dos capítulos de apresentação e análise das informações desta dissertação:

Quadro 6 – Categorias de análise.

Categoria 1	Implantação do Ensino médio Politécnico
Categoria 2	O trabalho interdisciplinar
Categoria 3	Os professores responsáveis pelo Seminário Integrado
Categoria 4	A avaliação proposta pelo Ensino Médio Politécnico

A primeira categoria refere-se a como ocorreu o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico nas duas escolas, visto que uma reforma pode ocasionar diferentes movimentos, e estes muitas vezes divergentes, por toda a comunidade escolar. A primeira categoria serviu como base para a construção do capítulo 4. As outras três categorias referem-se a demandas específicas desta reforma e como os professores as materializavam em suas práticas diárias, e deram suporte para a escrita dos capítulos 5, 6 e 7 respectivamente.

### 3.6 Validez interpretativa

A primeira etapa da validade interpretativa ocorreu quando as entrevistas foram transcritas e devolvidas aos colaboradores para que pudessem lê-las e confirmassem o que estava colocado. Caso julgassem necessário, poderiam modificar qualquer ponto de seus relatos. Após a devolução das entrevistas, recebi a autorização para utilizá-las na presente pesquisa. O momento de devolução foi muito importante, pois percebi que estes docentes se sentiram valorados, destacando a importância de dar voz e vez a esta categoria. Relataram também que ao reler o que tinham falado naquele momento, sentiram-se mobilizados a refletir sobre outras questões que até então não tinham se dado conta.

O segundo nível de validade foi construído através da triangulação das informações recolhidas, realizadas após inúmeras horas debruçado sobre o material recolhido durante o trabalho de campo, juntamente com o diálogo com a literatura que tive contato durante este tempo e as reflexões construídas até o presente momento, articuladas com o que diziam meus colaboradores.

O terceiro procedimento de validação interpretativa ocorreu pela apreciação da redação final da dissertação por duas docentes que não participaram do estudo. Estas professoras têm como características experiência na Educação Física escolar, engajamento nos estudos na área de formação de professores e prática pedagógica.

### **3.7 Cuidados éticos**

Os cuidados éticos durante a realização desta pesquisa seguirão os seguintes passos, em observância a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde<sup>17</sup>:

- 1) Apreciação e aprovação deste projeto pela Comissão de Pesquisa da ESEF/UFRGS;
- 2) Autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
- 3) Negociação de acesso diretamente com os professores de Educação Física das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;

---

<sup>17</sup> A resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde completa encontra-se disponível no endereço: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

- 4) Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- 5) Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
- 6) Devolução das entrevistas para os colaboradores para avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo caso julguem necessário;
- 7) Cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar prejuízo moral às instituições e aos colaboradores.
- 8) Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

#### **4. A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS CENTRO E ZONA SUL**

A partir deste capítulo inicio a análise das informações obtidas através do meu trabalho de campo. Nesta seção, dedico-me a tratar da primeira parte que apresenta e discute as informações obtidas durante o meu trabalho de campo. Após recolhidas as informações e identificadas as unidades de significado, coloquei-me a refletir sobre as ações e decisões de meus colaboradores visando responder os objetivos construídos para o presente estudo.

Como a pesquisa foi realizada durante o terceiro ano de implementação do Ensino Médio Politécnico, ou seja, em 2014, acredito ser importante compreender como este processo ocorreu em seu primeiro ano, e quais movimentos esta reforma produziu nos professores de Educação Física, em específico.

A implantação de reformas educacionais não é um processo isento de subjetividades. Segundo Ball (1989) são produzidas nas escolas posições que convergem e/ou que vão de encontro às propostas, concepções políticas e ideológicas divergentes, o que acaba ocasionando conflitos e concessões. Esses movimentos ocorrem, pois o trabalho docente é cercado de complexidades e, como bem nos destaca Tardif e Lessard (2005), os professores também são atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dando sentido e significado aos seus atos.

Portanto, embora uma reforma curricular seja uma diretriz de como devem ser pensadas e materializadas as práticas pedagógicas em uma escola, ela cria neste espaço movimentos de aderências, resistências, incompreensões, e negociações por todos agentes deste contexto (estudantes, professores, direção, supervisão, pais, funcionários). Esses inúmeros fenômenos podem ocorrer dentro de uma mesma escola, pois os professores exercem uma dupla posição, a de executores e a de profissionais dotados de certa autonomia (TARDIF E LESSARD, 2005).

Compreender como a implantação do Ensino Médio Politécnico ocorreu nas escolas Zona Sul e Centro se torna uma questão fundamental para esse estudo. Logo, o objetivo desta seção é reconstruir através das falas dos professores de Educação Física este momento e compreender as repercussões que a referida reforma produziu nestes espaços.

O documento-base para a reforma curricular do Ensino Médio Politécnico foi divulgado no final do ano de 2011 como uma proposta a ser implantada no início de 2012. Estariam previstas quatro etapas de debate e aprofundamento da proposta com objetivo de incluir todos os segmentos da comunidade escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2011).



Entretanto, segundo os professores colaboradores desta pesquisa, o debate não alcançou todo o coletivo. Somente os professores que estavam no ano de 2011 em cargos diretivos parecem ter participado das conferências que discutiram a implantação da reforma.

“Eu particularmente, desde que foi apresentada a proposta que começou com as reuniões e conferências promovidas pela secretaria de educação, eu desde aquele momento achei interessante a proposta, participei das conferências. Participei das reuniões querendo saber como que funcionaria. Eu particularmente me senti, gostei da proposta, entendi que era uma proposta que procurava responder a um grande problema que está colocado no ensino médio. Para que que serve o ensino médio?” (Entrevista professor Augusto, 18/12/2014)

“Eu estava fora de sala de aula e estava só na vice-direção. E depois fiquei na supervisão e entrei em sala de aula só agora esse ano, então fiquei dois anos só vendo a parte técnica da Politecnia tentando ajudar os colegas a entender como que funcionava o esquema. Até porque nada vem muito pronto e a questão de criação e até a própria secretaria também no primeiro ano eles estavam mais perdidos ainda”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

A estratégia adotada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul de não realizar debates amplos com toda a comunidade escolar na construção e discussão sobre a reforma reflete uma posição que os professores historicamente vem ocupando. Para os gestores, na maioria das vezes, eles foram entendidos como um corpo de executantes, que, como tal, poucas vezes participaram da seleção de saberes e definição da cultura escolar. Seu lugar é o agir na escola, mas a classe é ao mesmo tempo o limite de seu poder (TARDIF E LESSARD, 2005).

Contreras (2012) afirma ainda que os professores não devem ser vistos como agentes passivos durante as reformas curriculares. O autor defende a ideia de que os professores precisam ser vistos como seres capazes de pensar e criar soluções educativas dentro de suas realidades. Compreensão também partilhada por Sancho e Hernandez (2004), que defendem que os professores devem desenvolver uma cultura reflexiva, para que possam melhorar a sua prática a partir da reflexão sobre a mesma.

Mello et al (2014) nos perguntam se esta foi mesmo uma reforma democrática, pois não houve modificações na apresentação do documento final, após o debate com a sociedade. Günther (2001) estudando a reforma que organizou as escolas municipais em ciclos de aprendizagem, percebeu que os professores também não se sentiram convidados a participarem da construção desta reforma.

Quando o professor não participa do processo de construção de reformas educativas ele não se sente parte da proposta, o que pode ocasionar movimentos de resistências, como ilustro através das falas da professora Laura:

“Totalmente imposto, totalmente antidemocrático (falando sobre o EMP). O que se diz democrático esse governo. Somente cara da CRE... Horrível, horrível.

“Só que a Politecnia, a teoria, se tu for ver, ela é legal. Só que não é assim do jeito que está implantado. Do jeito que foi, né? De cima para baixo”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

Contreras (2012) afirma que as reformas educacionais têm que privilegiar três princípios: o currículo, a escola e os professores. O currículo não deve ser pensado para atender uma realidade homogênea. Devem-se considerar as características sociais, culturais e materiais de cada escola descentralizando este currículo. O professor tem um papel crucial neste processo, pois é ele que em contato com suas turmas pode compreender melhor as necessidades e propor alternativas que o façam sentir-se pertencentes àquele currículo.

Os professores consideram ainda que a reforma aconteceu de forma muito acelerada, sem tempo de discussão necessária para mudanças tão significativas:

“Acho que a reforma aqui no RS, ao meu ver, ela foi apressada. Acho que isso foi muito apressado, foi uma mudança muito grande em pouco tempo. Mesmo que tivessem acontecido as conferências, não era hora, as conferências eram um espaço formal de discussão. Mas nunca foi suficiente para provar e aprofundar. Ao meu ver isso, poderia ter sido feito no primeiro ano, uma boa discussão durante todo o ano pra amadurecer a proposta. E então esse é um questionamento que acho que fez com que a resistência fosse maior também. Uma mudança muito apressada, muito rápida com pouco debate”. (Entrevista professor Augusto, 18/12/2014)

Conforme Hargreaves (2005), existe um descompasso entre o tempo requerido pelos gestores quando pensam nas reformas educativas e o tempo experienciado pelo professor no “chão da escola”. O autor destaca que o tempo nestes casos adquire uma dimensão micropolítica, pois reflete e privilegia as configurações dominantes de poder na organização escolar.

Houve pouco tempo (aproximadamente quatro meses) entre os debates e a implantação de fato da reforma curricular do Ensino Médio Politécnico. No primeiro ano (2012), os professores relataram enfrentar muitas dificuldades para atender as novas demandas, e o processo gerou muitos dilemas e insatisfações por parte do professorado:

“Foi um caos total. Até assim para a gente foi muito difícil para entender. No primeiro ano, nós mesmos da direção eramos muito contra: “Ah acabou né?”

Vai virar uma escola de ciclo e era isso”. No primeiro momento a gente entendeu isso e que agora é ciclo e acabou, ninguém vai saber mais nada. Claro, tivemos várias discussões. Qual é o nosso papel? Não vamos servir para mais nada? Esse nosso primeiro ano foi muito caótico, não que as pessoas divergissem muito das ideias, muito pelo contrário, todo mundo concordava que ia ser um caos e isso deixava todo mundo muito angustiado. Porque a gente estava vendo o fundo do poço e não estava conseguindo sair”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

“Sempre tem os dois lados né, quando a secretaria e o governo implantaram esse sistema, tiveram muitas conversas na escola. Teve um grupo que era meio contra, não vai funcionar, vai funcionar, vamos tentar fazer alguma coisa diferente. Claro que foi bem complicado de começar, ninguém tinha uma diretriz pra onde ir, o que fazer sabe, acho que foi mais por esse lado assim, um grupo contra, um grupo a favor, sem diretriz nenhuma da secretaria, então nós não sabíamos para onde ir”. (Entrevista professor Eduardo, 27/04/2015)

As escolas, neste primeiro momento de implementação da reforma, assumiram posições contrárias ao que estava sendo proposto. A Escola Centro, durante uma greve em 2012, realizou uma manifestação contra reforma que atingiu diferentes atores da comunidade escolar:

“Primeiro que a gente não aceitou. Aqui na Escola Centro nós não queríamos. O dia que a CRE veio aqui, a gente fez uma... Nós dissemos que não queríamos adotar. Mas já estava imposto, já estava feito. Aí goela abaixo, mas vamos lá então. Mas horrível. Aí na greve os alunos se juntaram muito, porque eles também lutaram contra isso, o “Politreco” como eles chamavam. Até a nossa escola se mobilizou todinha, parou total e com ajuda dos alunos. Foi bem legal, a gente fez greve junto”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

A expressão “politreco” evidencia a resistência que esta proposta produziu neste contexto educativo e a falta de compreensão de seu conceito estruturante, a politecnicidade. A politecnicidade é apresentada como forma de entender uma educação mais ampla, superando as dicotomias apresentadas nesta etapa de escolarização: geral e específico, básico e técnico. Não deve ser entendida como preparação para o mercado de trabalho e sim para o mundo do trabalho, onde o estudante possa se reconhecer no processo produtivo (FRIGOTO, 2005; AZEVEDO; REIS, 2013).

Os estudantes da Escola Centro participaram dos protestos contra o Ensino Médio Politécnico em apoio aos professores e por entenderem que a proposta estaria diminuindo a qualidade do ensino. Barros e Fischer (2012), em seu estudo, encontraram uma forte crítica levantada pelo CPERS<sup>18</sup> (Centro de Professores do RS, sindicato da categoria): era que esse

<sup>18</sup> Durante a implementação do EMP houve diversas movimentações deste sindicato com o intuito de questionar essa reforma, como o convite ao boicote das conferências municipais e estaduais de debate (BARROS, FISCHER, 2012).

modelo preparava os jovens para o mercado de trabalho como uma forma de mão-de-obra barata, ou seja, desqualificada.

Barros e Fischer (2012) afirmam ainda que não basta que se proponha uma nova reforma, também é necessário que se criem condições materiais para que ela se realize, através da construção de laboratórios, bibliotecas, melhoria das condições estruturais das escolas. As autoras nos lembram de que o estado do Rio Grande do Sul foi o estado brasileiro que menos investiu em educação no período compreendido entre 2005 e 2010.

No segundo semestre do ano de 2014, período em que realizei o trabalho de campo da presente pesquisa, esta parecia ainda ser uma bandeira levantada pelos estudantes da Escola Centro:

Passando pelos corredores da escola Centro observo que existem cartazes de divulgação das eleições para o Grêmio Estudantil que ocorreriam no próximo mês. Alguns cartazes tinham os dizeres: “Abaixo o Politreco”. “Queremos ter chances de passar no vestibular” (Trecho do diário de campo, n.11, 13/10/2014).

Devemos levar em conta que a escola é, sobretudo, uma instituição social, onde convergem as tensões e projeções da sociedade (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2004). A insegurança ocasionada pelas reformas em educação, e nesta em específico, se acentua nas famílias, pois foram propostas mudanças que alteravam questões já consolidadas em seus imaginários. Um exemplo é a avaliação, que segundo Perrenoud (1999) no sistema por notas, baseado em provas e na classificação dos estudantes, é muitas vezes relacionado ao ensino de qualidade. Embora Hoffmann (2009) aponte que não há uma relação direta entre a avaliação meritocrática e uma aprendizagem significativa, todavia percebemos o contrário, este tipo de avaliação favorece a memorização e o aprendizado de curto prazo.

Outro elemento que fomentou os movimentos de resistências ao Ensino Médio Politécnico foi a insegurança quanto à proposta ser uma política de governo. Como estávamos em período eleitoral, os professores, por vezes, relatavam estar preocupados com o futuro e a consolidação ou desaparecimento desta reforma:

Aguardo com a professora Laura na sala dos professores durante o recreio. Estou sentado próximo a um grupo de quatro professores que começa a falar sobre as eleições e as possíveis consequências para o Ensino Médio. Um deles comenta: “Agora que o Sartori<sup>19</sup> foi para o segundo turno, tomara que ganhe”. Uma professora sentada responde: “Quem está vivendo o caos do Ensino Médio Politécnico não pode votar no Tarso<sup>20</sup>”. Um terceiro professor

<sup>19</sup> O segundo semestre de 2014, durante a realização da presente pesquisa estava ocorrendo a disputa em segundo turno nas eleições para governador do estado. Disputavam Tarso Genro atual governador e José Ivo Sartori que ganhou as eleições.

<sup>20</sup> O Ensino Médio Politécnico foi implantado no Rio Grande do Sul durante o governo do Tarso Genro.

rebate: “E o que faremos com tudo o que fazemos até agora? Esquecemos?”  
E continuam a debater sobre as possíveis repercussões das eleições. (Trecho do diário de campo n.15, 20/10/2014)

Esta preocupação apesar de legítima demonstra um desconhecimento do professorado sobre o processo de reformas do Ensino Médio no Brasil. Através do Plano Nacional de Educação, existe uma orientação aos estados para se reformularem seus currículos de forma a atender os dispostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). A proposta do Ensino Médio Politécnico contempla em grande parte os pressupostos contidos neste documento, porém, a meu ver sua fragilidade está na sua implementação, visto que nem as escolas e nem os professores estavam preparados para tal mudança.

O documento-base chega às escolas como uma proposição de gestão democrática, porém Mello et al (2014) colocam em pauta que, na prática, a realidade nas escolas é a de que não existem escolhas, a não ser aceitar aquilo que foi proposto. Fica então a cargo dos professores e equipes diretivas encontrarem a melhor maneira de mediar as novas demandas com o que já vinha dando certo em suas escolas.

E foi esta a principal preocupação da Escola Zona Sul, manter o compromisso com a aprendizagem de seus estudantes:

“Essa era a nossa grande preocupação, e essa direção que eu fiz parte, a gente se preocupava muito com a questão do aprendizado. Porque a gente sente muito orgulho quando um aluno consegue entrar em um vestibular, coisa agora muito mais fácil em função do Prouni, Enem. É mais fácil e antes não era tão fácil assim, fazia vestibular e ficava. Então a gente sempre valorizou muito isso nos alunos. Então essa foi a nossa preocupação nesses dois primeiros anos de Politécnico, tentar amarrar pra que não se perdesse a questão do conhecimento, não fosse só a questão do: “a aula passou e era isso”. (Entrevista da professora Renata, 26/01/2014)

Portanto, através destes relatos pode-se compreender que a implantação do Ensino Médio nas escolas estudadas foi um processo cercado de resistências por toda a comunidade escolar. Os professores consideram que foi uma reforma que ocorreu sem muito debate e apropriação, e não houve iniciativas claras por parte da Secretaria de Educação em como manejar as novas demandas requeridas.

Segundo conversas informais com os meus colaboradores e supervisão pedagógica das escolas Zona Sul e Centro, a maioria dos professores não participou das conferências de discussão do Ensino Médio Politécnico que eram restritas aos representantes de cada escola. Os colaboradores que estavam neste momento em cargos diretivos puderam participar destes momentos, porém também os consideraram insuficientes para uma mudança deste porte em nossas escolas.

A partir deste momento delicado, cada escola dentro de seu próprio contexto e de acordo com as suas possibilidades foi articulando estratégias para se adaptar ao que era proposto. Nas próximas seções, vou procurar esclarecer melhor como as escolas Zona Sul e Centro atenderam as demandas oriundas da implementação do Ensino Médio Politécnico.

Esta seção introdutória se torna importante uma vez que a partir deste cenário podemos compreender melhor como cada escola atravessou este momento dilemático, podendo então compreender melhor os enfrentamentos assumidos pelos professores que nelas atuam.

Durante as próximas seções, me dedicarei a compreender como os professores de Educação Física materializam o que é proposto através da reforma curricular do Ensino Médio Politécnico e como estes reconstróem sua docência frente a essas demandas. A partir do meu trabalho de campo, observei três pontos centrais nesta proposta que teriam potencial para modificar o trabalho destes professores: a interdisciplinaridade, o Seminário Integrado e a avaliação emancipatória.

Portanto, destino um capítulo para cada uma dessas três demandas, buscando compreender as potencialidades e dificuldades para a sua efetivação. Também me preocupo em identificar quais estratégias foram adotadas pela mantenedora e pelas escolas para garantir que os professores atendam as novas propostas.

## **5. A EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO UM COMPONENTE CURRICULAR (DES)ARTICULADO À PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: DA NÃO AULA AOS ENSAIOS DE UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR.**

Esta seção busca compreender como o trabalho docente dos professores de Educação Física das escolas Zona Sul e Centro é desenvolvido após a reforma curricular do Ensino Médio Politécnico. Organizo-a em duas partes, a primeira se dedica a discutir como a prática pedagógica destes professores foi afetada ou não pelas disposições do Ensino Médio Politécnico, e na segunda, me proponho a esboçar a ocorrência de alguns ensaios de trabalhos interdisciplinares produzidos por estes docentes.

Confiro evidência para a interdisciplinaridade, pois ela é um elemento chave nesta proposta. O documento-base elenca este princípio orientador como uma estratégia que pode romper a fragmentação do conhecimento, e superar a hierarquia entre os componentes curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Primeiramente torna-se necessário ressaltar que dos quatro professores que acompanhei em meu trabalho de campo, três estavam destinados a lecionar aulas de Educação Física. Laura e Eduardo ainda dividiam sua carga horária com turmas de Seminário Integrado, enquanto que Renata era responsável somente pelas turmas de Educação Física.

### **5.1. As aulas e não aulas de Educação Física.**

Os professores de Educação Física contam com responsabilidades comuns aos seus pares, porém também atuam de um modo específico dentro da micropolítica escolar (MOLINA NETO, 1998). Molina Neto (2003) afirma que a autonomia é um dos traços mais marcantes no trabalho destes professores; por muitas vezes, eles redefinem a cultura escolar de acordo com seus próprios interesses e motivações.

As aulas da professora Renata, em geral, aconteciam com a seguinte sequência: ela subia para a sala de aula para buscar os estudantes, conversava com eles sobre o que iriam trabalhar em cada dia e desciam para o pátio para desenvolver a aula. A professora demonstrava uma preocupação para que todos estivessem de fato realizando alguma atividade.

Houve aulas em que ela realizava circuitos com implementos e procurava corrigi-los sobre a execução correta durante os exercícios. Ressaltava a importância da atividade física e destacava as diferenças nos níveis de aptidão física dos seus estudantes comparando com a

época em que era aluna. Realizou, no início do ano, testes físicos e, ao final, pedindo para que eles comparassem os seus dados com os do início do ano, refletindo sobre as modificações que encontraram, inclusive esta foi uma das avaliações que ela pediu no terceiro trimestre. Apresento um trecho do meu diário de campo para ilustrar como acontecia a rotina de aulas da professora Renata:

Subo com a professora Renata até a sala 202 que seria a turma da próxima aula. Entro e procuro me posicionar em um lugar onde não chame muito a atenção. Alguns estudantes me cumprimentam, parecem não estranhar mais a minha presença. A professora então inicia dando bom dia e realizando a chamada. Após conversa sobre o que será realizado na aula: um circuito de força e depois o segundo período livre. Destaca que no período livre é livre para fazer alguma coisa, não para ficar sentado conversando (essa é uma preocupação recorrente na fala de Renata). Descemos então para o pátio onde os estudantes realizam o combinado. (Trecho do diário de campo n.29, 24/11/2014)

Em algumas aulas, a professora disponibilizava o material para que os estudantes escolhessem a prática que queriam fazer. Alguns jogavam vôlei em roda, alguns meninos jogavam futebol na quadra externa da escola e aos que não queriam participar destas atividades, Renata emprestava colchonetes e os implementos de musculação para, segundo ela, “não ficarem parados”.

A professora realizava um trabalho por trimestre que era uma apresentação de um texto discutido em aula. Os textos versavam sobre discussões sociológicas referentes ao corpo, como por exemplo, as mudanças de sentidos que o corpo recebeu através dos tempos.

Scherer e Molina Neto (2000), em seu estudo que procurou identificar como os professores de Educação Física elegem os saberes para a sua prática, encontraram que ela é fortemente embasada nas experiências de vida, nas vivências no esporte e na formação inicial e permanente. Analisando o percurso de formação inicial e profissional desta professora, pode-se compreender no que é pautada sua perspectiva de Educação Física escolar. A preocupação na promoção da saúde, as aulas em formato de circuitos utilizando exercícios e testes físicos podem ser consequência de sua experiência extraescolar no ambiente de academias. Já a especialização em Pedagogia do Corpo e da Saúde parece ter fundamentado as aulas em que discute os temas de origem sociológica.

As aulas de Educação Física dos professores Eduardo e Laura se assemelhavam em alguns pontos. Eduardo iniciava a aula na sala, fazendo a chamada e após descia para o pátio da escola, onde os estudantes escolhiam a prática que iriam realizar (vôlei ou futebol). Laura esperava no ginásio suas turmas e também deixava os estudantes optarem pela prática que iriam realizar.



Aguardo o professor Eduardo no pátio da escola enquanto ele sobe para buscar a próxima turma. Aguardo cerca de 10 minutos e logo ele retorna com os estudantes. Esta é uma turma pequena, cerca de 20 alunos, alguns meninos tentam se organizar para jogar futebol, e tentam convencer três meninos que não querem participar do jogo. Uma menina pede uma bola de vôlei para o professor e junto com mais outras duas meninas e um menino jogam vôlei em roda. O resto da turma se distribui pelo pátio da escola conversando e mexendo em seus celulares. (Trecho do diário de campo n.4, 25/09/2014)

Acompanho a professora Laura ao ginásio onde será realizada a aula de Educação Física. Chegando lá encontramos alguns alunos e ela questiona o que estão fazendo ali sozinhos. Eles respondem que a professora emprestou a bola para jogarem. Ela recolhe a bola e diz que agora ela vai dar aula e que eles devem sair do ginásio. Logo a turma da professora chega ao ginásio e ela começa a fazer a chamada. Pergunta o que querem jogar, a maioria dos meninos diz futsal, então ela joga a bola que estava segurando. Ela pergunta o que um menino está fazendo ali se ele não é da turma. Ele diz que sim, ela comenta comigo que eles acham que a enganam. Laura se aproxima do restante que não quer jogar futsal (as meninas e dois meninos) e pergunta o que vão fazer. Elas perguntam se não podem ficar pelo pátio. A professora diz que sim, mas que devem ficar próximas ao ginásio. Laura me chama, saímos e ela deixa os meninos que ficaram jogando futebol no ginásio. Subimos até a sala dos professores onde ela liga o computador e começa a estudar para um concurso que fará em seguida.

C.O. Neste momento fico um pouco constrangido com a situação, mas procuro não realizar nenhum comentário que possa ofender a professora. (Trecho do diário de campo n.15, 20/10/2014)

As decisões destes professores no desenvolvimento de suas aulas reflete um fenômeno relatado na literatura como desinvestimento pedagógico. Machado et al (2010) apresentam como características deste professor:

O professor que temos denominado em estado de desinvestimento pedagógico é aquele cuja prática recebe denominações como rola bola e/ou como pedagogia da sombra. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português etc.) (p.132).

Arrisco-me a dialogar com as proposições de Hubermam (1989) que investigou as fases da carreira docente em uma linearidade, em que os professores passariam necessariamente por algumas etapas. Porém, em meu estudo conto com professores de diferentes tempos de experiência em escola e apresentando as mesmas características de desinvestimento pedagógico. Estes achados me permitem pensar que outros fatores além do tempo de docência podem contribuir para que os professores percam o interesse em suas

práticas na escola, por exemplo, a desvalorização do magistério, principalmente quando falamos em nível estadual, o que obriga os professores a terem mais de um trabalho para compor sua renda.

Silva e Bracht (2012) trazem à tona a discussão de que o estado de desinvestimento pedagógico tem sido frequentemente entendido como um problema individual, apenas do sujeito, porém é necessário pensarmos ele como um produto da cultura escolar na qual este professor está inserido.

A professora Laura cita a própria implementação do Ensino Médio Politécnico como um dos fatores que a desmotivou, pois a escola passou a ter seis períodos diários<sup>21</sup>, a colocaram à frente de turmas de Seminário Integrado e trocaram muitas vezes o seu horário durante o ano:

“Bah, o desgaste do professor com esse sexto período. Ao mesmo tempo que tem o desgaste, desestimula. Tu tens o sexto, tu tens o primeiro. Até para os alunos, entendeu”?

“Então realmente, é muito sabe? Seis vezes, e trocou turma e trocou tudo. Seminário, Educação Física, Seminário integrado. Então esse ano eu chutei o balde”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

As reformas pedagógicas tendem a gerar movimentos de incompreensões, resistências e aderências no ambiente escolar, pois como afirma Ferreti (2011), existe uma lacuna entre o que é pensado pelos gestores e o que é materializado no chão da escola. Esses movimentos são complexos e podem ser, e muitas vezes são, diferentes dentro de uma mesma escola. Ou seja, enquanto um professor se mostra permeável à mudança e se dispõe a fazer parte do que é proposto, outro docente desta escola pode ter uma posição em sentido contrário, resistindo e não trabalhando dentro das novas diretrizes.

Outro fator que pode contribuir para o desinvestimento pedagógico pelos professores é a jornada de trabalho semanal com muitas horas e em diferentes ambientes. O professor Eduardo trabalhava na escola Zona Sul e uma escola no município de Canoas<sup>22</sup> o que dificultava que participasse das reuniões pedagógicas. A falta de tempo para planejar e pensar as aulas pode acabar fazendo com que os professores produzam rotinas. Sanchotene e Molina Neto (2006) argumentam que os professores produzem rotinas para atender a certa demanda, e acabam incorporando essas práticas no seu dia-a-dia sem que haja uma tomada de

---

<sup>21</sup> Com o acréscimo de 600 horas na carga horária total do Ensino Médio, passando de 2400 horas para 3000 horas, a maioria das escolas aumentou um período na rotina diária.

<sup>22</sup> A distância de Porto Alegre a Canoas é de aproximadamente 17 quilômetros, o que significa, mais de uma hora de deslocamento em transporte público.

consciência. Os autores salientam a necessidade de refletirmos sobre essas rotinas como forma de questionar nossa própria prática.

Um terceiro ponto relatado pelos professores como dificultador de suas práticas são as condições de espaço e materiais que são disponibilizados para as aulas de Educação Física. Mesmo tendo realidades diferentes, os professores colaboradores deste estudo reclamam que suas escolas não possuem as condições para que seja realizado um trabalho de qualidade:

A professora Renata separa os estudantes em estações, porém eles se recusam a realizar o que é proposto, pois está muito quente e não há espaço na sombra para que todos permaneçam. Ela insiste até que eles comecem a fazer com algumas reclamações. Ela se aproxima de mim e diz: “Olha, acho que deveríamos receber adicional de periculosidade pois trabalhar nestas condições não é fácil” (Trecho do diário de campo n.32 em 1/12/2014).

“Eu trabalhava basicamente com o que tinha na escola, o que eu tinha de material: bola de vôlei duas, às vezes, ou uma, quando furava e implorava para a direção para conseguir outra bola, ou futebol, futsal, pátio com duas goleiras. Então nós trabalhávamos mais isso, na questão dos esportes mesmo né”. (Entrevista professor Eduardo, 27/04/2015).

Acompanhava a Professora Laura na Escola Centro, fazia um dia quente de verão. Estamos pela frente do ginásio e de dentro sai um ar muito quente. Pergunto se era normal aquela sensação. Ela me responde que sim, que antes era ainda pior, pois não tinham exaustores. Diz ser muito difícil dar aula no verão com altas temperaturas”. (Trecho do diário de campo n.28 em 24/11/2014)

Woods (1989) nos convida a pensar que a falta de espaço e materiais adequados para o desenvolvimento das aulas é um dos fatores que os leva a construir estratégias de sobrevivência, ou seja, mecanismos que possibilitem ocupar minimamente a sua função frente às adversidades. Portanto, os professores buscando driblar a falta de espaço e materiais utilizam estratégias em suas aulas como: jogos esportivos, utilizando uma bola e contemplando um número grande de estudantes; construção de materiais alternativos, garrafas descartáveis cheias de areia para as aulas de ginástica; utilização do espaço reduzido na aulas com sol muito forte, priorizando os espaços com sombra; e aulas livres como estratégia de negociação com os estudantes, diminuindo os conflitos.

Machado et al (2010) apontam que o estado de desinvestimento pedagógico dos professores de Educação Física cria um fenômeno denominado de não aula, que se caracteriza quando:

(...) no tempo-espaço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade. Geralmente este espaço pode confundir-se, ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que

haja qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem (p.133)

Portanto, observei algumas características desta não aula na prática pedagógica dos professores Eduardo e Laura: eles não intervinham de forma objetiva e racional, negando aos estudantes o acesso à aprendizagem de algum conteúdo específico e/ou a aquisição de alguma habilidade, e, muitas vezes, a aula se confundia com um momento de lazer (recreio ou aula vaga). Zilbertstein (2013) pesquisando a participação dos alunos de Ensino Médio nas aulas de Educação Física, identificou que a principal preocupação dos professores de Educação Física é a que os seus alunos sintam prazer ao realizar as atividades desenvolvidas em aula, ocasionando um momento de pouca produção de aprendizagem. Ainda segundo a autora, esta falta de clareza quantos aos objetivos da Educação Física dentro da escola, corrobora para que se acentue a fragilidade deste componente curricular.

Um dos pontos elencados pelos professores como positivos é o contato com os estudantes, principalmente sendo jovens de Ensino Médio:

“Eu gosto muito. Eu não tenho dificuldades e consigo lidar bem na boa, bem tranquilo. E o tipo de abordagem que tu tem que fazer com os pequenos é diferente do que com o médio. Assim, a forma que tu fala e consegue brincar mais, tirar sarro da cara deles na boa e eles entendem. E isso não chega a ser desrespeitoso. Consegue manter um certo respeito aqui, mas consegue fazer uma brincadeira legal e acho saudável”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

O professor Eduardo tinha um contato bem próximo com os estudantes participando das aulas junto a eles:

Estou acompanhando o professor Eduardo em uma de suas aulas de Educação Física. Ele distribui os materiais (uma bola de vôlei para algumas meninas e uma bola de futebol para os meninos) e vem conversar comigo. Me pergunta sobre coisas relacionadas ao meu trabalho na escola. Somos interrompidos, pois os meninos ficam insistindo para que ele jogue junto. Ele diz que está conversando e que agora não pode. Os estudantes continuam a interpelar. Ele me pede desculpa, e diz que não teríamos como conversar mesmo, pois eles não iriam parar de chama-lo. Assinto com a cabeça.

C.O. Percebo que o professor tem um bom envolvimento com os estudantes, faz brincadeiras durante o jogo, fala a mesma linguagem que eles. Não percebo nenhuma orientação ou reflexão, joga como mais um jogador em quadra.

Observei que mesmo podendo escolher o que fariam nas aulas de Educação Física, nem todos os estudantes participavam destas aulas, sendo a maioria dos que participavam meninos. A maioria das meninas e alguns meninos que não jogavam futebol ficavam sentados pelo pátio, conversando e ouvindo música. Alguns estudos têm-se dedicado a estudar porque

há baixos índices de participação e motivação dos estudantes de Ensino Médio (CHICATI, 2000; PEREIRA, MOREIRA, 2005). Estes estudos indicam que as principais causas estão na seleção dos conteúdos (principalmente esporte) e na metodologia empregada no desenvolvimento destas aulas.

É necessário destacar o papel primordial que o professor pode assumir para modificar este panorama. Aulas focadas somente na prática esportiva e desenvolvida de forma livre parecem não fazer sentido para os estudantes. Temos que pensar conteúdos que dialoguem com mundo dos jovens e metodologias que se preocupem com a participação efetiva de todos os alunos, garantindo o direito à aprendizagem.

## **5.2. Ensaio sobre a interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade surge no contexto educativo para promover a superação da especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade. Nota-se que as discussões acerca da interdisciplinaridade têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e a busca da formação integral do gênero humano (PIRES, 1998). A documento-base para a implementação do Ensino Médio Politécnico aborda a interdisciplinaridade como um princípio que busca superar a fragmentação do conhecimento e a hierarquização entre os componentes curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Apesar de a interdisciplinaridade ser um conceito debatido na educação brasileira desde a década de 1960, este ainda é um desafio a ser materializado nas escolas. Trabalhar a interdisciplinaridade sugere romper muitas das estruturas tradicionais de ensino, tarefa difícil quando observamos:

O modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário (THIESEN, 2008, p. 550).

Rocha (2013) ainda ao discutir sobre o trabalho interdisciplinar, argumenta:

Esse exercício em certa medida é um esforço de morte e vida, negação e afirmação, em que há a renúncia de ideias de cada componente curricular

para que o todo do fenômeno em estudo possa ser perquirido, e um conhecimento mais original resulte desse diálogo e consolide-se no espaço escolar. Evidentemente, o estabelecimento disso não é fácil, uma vez que exige mudanças muito profundas nas posturas dos/as professores/as, no sentido de romperem com determinadas lógicas conhecidas, seus “nichos”, suas “zonas de conforto”, para compreenderem a “palavra” e a lógica do outro, do outro componente curricular e, mais do que isso, para colocar-se na lógica de compreensão da própria realidade, pois os componentes curriculares não encerram em si o ponto inicial da construção do conhecimento (p.157).

Os professores colaboradores desta pesquisa narraram que já realizavam alguns trabalhos interdisciplinares sob forma de projetos, mesmo antes da implementação do Ensino Médio Politécnico:

“Sempre teve (falando do trabalho interdisciplinar). Entende? Nós já fazíamos isso. “Olha só, estou trabalhando em um projeto, vamos trabalhar nisso? Vamos. Vamos trabalhar o meio ambiente? Vamos. Vamos fazer umas atividades? Vamos fazer uma gincaninha?” A gente já fazia isso, não pelo politécnico”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

“Como te falei, antes eu fazia com a de Português e a de Ciência, mas porque a gente tinha afinidade, a gente conversava no recreio, a gente se olhava e já sabia o que a gente ia fazer. Então em meia dúzia de palavras a gente conseguia se organizar, mas não escrevíamos nada, a gente se organizava e fazia acontecer mais em função da afinidade”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

Por essas falas podem-se identificar alguns esforços no sentido de superar a forma fragmentada e isolada de trabalho nestas escolas. Porém, a interdisciplinaridade, entendida por esses docentes, se manifestava através de iniciativas individuais dos professores que procuravam nos pares com maior afinidade o trabalho em conjunto. Rocha (2013) chama a atenção para a necessidade de colocar a interdisciplinaridade na centralidade do currículo e não na sua periferia. Para ele remeter a interdisciplinaridade à periferia do currículo, dependendo de iniciativas pessoais dos professores é uma decisão institucional ilusória, pois reafirma as estruturas tradicionais da escola.

A escola Zona Sul, durante o período em que realizei meu trabalho de campo, realizou alguns projetos que envolviam o trabalho de professores de diferentes componentes curriculares. Ilustro com um exemplo de um trabalho desenvolvido durante o primeiro trimestre de 2104:

Estou na sala dos professores conversando com a professora Renata enquanto a reunião da área das linguagens não inicia. Logo chega a professora Mara (professora de Artes) com uma caixa cheia de banners. Imediatamente a professora Renata se levanta e vai conferir o material e começa a me contar sobre um projeto que realizaram no primeiro trimestre. Diz que realizaram um projeto sobre identidade, no qual todos os professores

da área das linguagens forma envolvidos: primeiro os estudantes assistiram um filme que falava sobre as diferentes juventudes, depois fizeram uma saída de campo por um bairro da Zona Sul, quando a professora Mara pediu para que fotografassem o local sob suas perspectivas. A Renata pediu para que identificassem os locais disponíveis para o lazer, e o professor de Literatura pediu para que escrevessem um poema sobre essa visita. Após, os estudantes construíram banners com essas informações para fixar pela escola (Trecho do diário de campo n.8, 07/10/2015).

O planejamento inicial da escola após a implementação do Ensino Médio Politécnico era que cada área do conhecimento realizasse um projeto interdisciplinar por trimestre. Porém em 2014 devido à falta de tempo para planejar e executar estes projetos (ano de Copa do Mundo e eventos na escola) os professores conseguiram realizá-lo somente no primeiro trimestre.

Outro ensaio de trabalho interdisciplinar observado na escola Zona Sul foram as oficinas pedagógicas realizadas nos PPDA's<sup>23</sup> como recuperação para os estudantes que não conseguiam desenvolver alguma competência no trimestre. Como os conceitos são atribuídos pela área e não somente pela disciplina, os PPDA's na escola Zona Sul eram construídos e aplicados pelos professores de uma mesma área com o objetivo de recuperar o aprendizado destes estudantes.

Os professores da escola Zona Sul afirmam que uma das dificuldades de realizar o trabalho interdisciplinar na sua escola reside no fato de que, muitas vezes, os professores da área das linguagens escolhiam um tema muito específico do componente curricular deles e eles não conseguiam incluir a Educação Física dentro deste trabalho:

“Algumas vezes é um caos, teve no segundo ano, no primeiro trimestre e eles resolveram abordar para os PPDA's a identidade nacional. Pensei onde que vou me enfiar em identidade nacional? Logo a Educação Física?” (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

“Conseguimos, conseguimos, às vezes, a muito custo assim, até porque as disciplinas tinham que se relacionar entre si, dentro de um assunto em comum, dado em aula, então às vezes não tinha um assunto em comum, não batia com o conteúdo que a disciplina ia passar, daí não tinha como trabalhar junto, ou então tinha que se adaptar para trabalhar juntos (Entrevista Professor Eduardo, 27/04/2015).”

Pereira (2004), estudando a interdisciplinaridade na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre atribuiu esta dificuldade a maneira como o currículo está estruturado: cada disciplina isolada, sem diálogo, o que dificulta que os professores reelaborem novos entendimentos sobre este conceito. Ou seja, apesar de elencarem um tema em comum, os professores ainda continuavam a trabalhar individualmente.

---

<sup>23</sup> Em anexo consta um exemplo de um PPDA do 2º trimestre de 2014, construído pela área das linguagens.

Rocha (2013) defende que é fundamental que cada professor tenha domínio da estrutura do campo de conhecimento em que atua, para poder alimentar e planejar a reflexão coletiva a fim de recompor o conhecimento como um todo, do contrário o caráter fragmentário continuará a ser repetido dentro das escolas.

O tema do PPDA era identidade nacional e diante da dificuldade da professora Renata em adaptar o seu componente curricular na proposta do projeto, ela identificou que a professora de artes utilizaria uma pintura de Cândido Portinari intitulada Café (imagem 1), então buscou uma imagem de um indivíduo sedentário (imagem 2) e pediu para que os estudantes descrevem as diferentes ações que estão sendo realizadas (postura corporal, expressão dos rostos, diferenças desses aspectos entre os diversos personagens retratados) nas duas cenas e comentassem sobre a importância da atividade física na vida das pessoas.

Diante desta dificuldade relatada pela professora Renata, apresento essas duas imagens abaixo ilustrando a estratégia adotada por ela nesta situação:

**Imagem 1** – Tela “Café” de Cândido Portinari (1934-1935)



Fonte: Blog Arte: Fonte de conhecimento<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Disponível em: [artefontedeconhecimento.blogspot.com](http://artefontedeconhecimento.blogspot.com) Acesso em: 26/06/15.



**Imagem 2** – Indivíduo sedentário.



Fonte: Blog Cork Couselling<sup>25</sup>

Outra discussão que sustento é a de que os professores possam também se afirmar propondo um tema da especificidade da Educação Física para que seja trabalhado pelos outros professores. Pois como cita o documento-base, a interdisciplinaridade surge com o intuito de romper as relações hierárquicas do currículo, ou seja, a visão de que um componente curricular tenha um poder simbólico superior a outro (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Em meu trabalho de campo, observando as reuniões da área das linguagens, percebia grande envolvimento da professora Renata. No meu entendimento, os professores conseguiam dialogar respeitando as opiniões e sugestões de todos. Porém, quando estavam decidindo o tema a ser trabalhado nas oficinas, me parecia que a professora Renata não sugeria um tema específico da Educação Física, pelo contrário fazia questão de perguntar o que os outros professores estavam trabalhando. É possível pensar que a própria professora Renata não considerava seu componente curricular com potencial para gerar um tema a ser desenvolvido pelos outros professores.

Uma estratégia que facilitou os primeiros ensaios no trabalho interdisciplinar adotada pela escola Zona Sul no primeiro ano de implantação do Ensino Médio Politécnico em 2011, foi a de organizar os horários de planejamento dos professores de uma mesma área no mesmo dia.

“A primeira coisa que a gente pensou foi a questão da hora-atividade sendo cumprida na escola e reunir por área de conhecimento. Então isso foi nosso primeiro passo foi isso, a gente só vai conseguir fazer alguma coisa se os professores conseguirem se reunir, sem isso não tem como acontecer, então o primeiro passo foi esse”.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://blog.corkcounseling.ie/dangers-of-sedentary-lifestyle/> Acesso em 26/06/15.

“No primeiro ano não funcionou, o pessoal se reunia e não sabia nem o que fazer sabe. A gente sentava e dava alguma atividade para eles fazerem, uma fazia e os outros ficavam: “ah hora burra”. Então o primeiro ano foi o mais difícil porque o pessoal achava que era um castigo. Aí no segundo, ano passado, já foram alguns grupos que começaram a dialogar nessa proposta, aproveitar já que estavam ali parados começaram a ter um diálogo e esse ano que teve uma produção legal, entendeu?” (Entrevista Professora Renata, 26/01/2015)

Por essas falas entendo que o tempo para planejamento sendo realizado na escola foi um fator crucial para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Um dos principais motivos relatados como impeditivo de trabalhos desta natureza é justamente a falta de tempo para os professores se reunirem nas escolas (SANTOS, MARCON, TRENTIN; 2012). Todavia, Hargreaves (2005) chama a atenção que apenas oferecer mais tempo para planejamento por si só não garante nada, apenas oferece oportunidades. O autor apresenta a ideia de que ao mesmo tempo em que um maior tempo para planejamento tem suas potencialidades, também pode apresentar suas perversões: o tempo, não é garantia de trabalho coletivo, e nem sempre está atrelada a melhoria da qualidade das aulas e da formação dos professores.

O professor Eduardo, apesar de trabalhar na escola Zona Sul, não consegue participar das reuniões de sua área, o que dificulta a realização de um diálogo com os outros professores e inviabiliza o trabalho interdisciplinar:

“Não, não conseguia (participar das reuniões da área das linguagens) porque eu trabalhava em Canoas nesse momento, que a hora/atividade era na terça a tarde, e eu trabalhava manhã e tarde em Canoas, daí não tinha como fazer”.

“Dificultava porque eu não sabia o que se estava trabalhando, é difícil, e, às vezes, é difícil encontrar os colegas nos corredores para conversar sobre o assunto, estamos sempre correndo ali”... (Entrevista professor Eduardo, 27/04/2015)

Mesmo a escola do professor Eduardo estimulando os professores a se reunirem dentro da área das linguagens para pensarem estratégias para o trabalho interdisciplinar, nem todos os professores conseguiam usufruir deste momento. Tardif e Lessard (2005) nos convidam a pensar que outros elementos fazem parte da tarefa de ser professor: as questões envolvendo a remuneração, que o fazem trabalhar em mais de um lugar; as motivações pessoais para o trabalho com os demais professores; o pertencimento à escola, entre outros motivos.

A partir das minhas observações, entendo que a professora da Escola Centro não realizou nenhum trabalho interdisciplinar no período observado. Posso me arriscar a justificar que as características da escola não favoreciam esse tipo de trabalho: uma escola com muitos professores, o que dificulta a organização e reunião entre pares; a maioria dos professores

demonstrava muita resistência à implementação do Ensino Médio Politécnico; e a supervisão pedagógica não incentivava os professores a construírem novas formas de trabalho.

Como discutido anteriormente, a professora Laura parece estar em desinvestimento pedagógico, o que pode contribuir para que ela não se interesse em materializar o princípio pedagógico da interdisciplinaridade em suas aulas.

A dificuldade relatada pelos professores pode ser atribuída também à falta de formação para o trabalho interdisciplinar:

“Então é muito difícil tu modificar, é uma construção. Até porque a nossa formação é uma formação que é de gaveta, cada um na sua, ninguém se mete com ninguém. Mas eu acho que é tudo uma construção”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

Ou seja, a própria formação inicial desses professores foi guiada através de outra perspectiva, outro desafio a ser enfrentado. Rocha (2013) afirma que a maioria dos cursos de licenciatura ainda prepara os futuros professores para o trabalho em um componente curricular isolado (matemática, geografia, educação física, etc), enquanto existem poucos cursos e disciplinas com caráter interdisciplinar.

A proposição de um trabalho interdisciplinar desorganizou uma situação na qual os professores tinham certo controle sobre o seu fazer docente. No momento que se propõe uma nova prática, uma nova organização, é inevitável que se estabeleçam inseguranças e desconfortos. Pereira (2004) entende que para que o trabalho interdisciplinar ocorra de fato, primeiramente é necessário que os docentes queiram trabalhar dentro desta perspectiva, depois que sejam oferecidas condições para que este trabalho se materialize, para que, por fim, o saber trabalhar interdisciplinarmente seja o resultado destas ações. Construindo coletivamente estratégias, baseados no acerto e erro e na reflexão.

Esta problemática poderia ser resolvida através de formações oferecidas pela mantenedora, porém, segundo os professores, ela é insuficiente e não é aplicável às realidades de cada escola:

“Cara, quando começou não tinha norte nenhum, cada escola estava fazendo o que queria na questão do politécnico, e foi assim na verdade, o que aconteceu com a Escola Zona Sul, até pelas reuniões da secretaria, e tudo mais que a direção passava para gente” (Entrevista professor Eduardo, 27/04/2015)

“Eu normalmente não gosto muito dessas formações oferecidas pela secretaria de educação porque sempre cai na vala comum, é sempre o mesmo discurso, só muda as figurinhas lá na frente, eu muito pouco acrescentou. (...) É disso mesmo que estou falando, porque quando tu fala em um grande grupo em um auditório, é muito difícil tu pegar a realidade de cada escola” (Entrevista professora Renata, 26/01/2015).

Há um discurso latente de que não houve formações suficientes para o trabalho com as novas demandas do Ensino Médio Politécnico. Os professores alegam que quando são chamados para formações oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, eles não conseguem transferir os temas tratados para a realidade de suas escolas.

A escrita deste capítulo buscou compreender como os professores de Educação Física desenvolvem as suas aulas e como materializam um dos princípios orientadores que guiam o Ensino Médio Politécnico, a interdisciplinaridade, entendendo as potencialidades e limitações desta demanda curricular.

Observei que os professores modificaram pouco suas práticas pedagógicas após a reforma. Os professores Laura e Eduardo apresentam características de professores em desinvestimento de carreira, o que ocasiona em não aulas de Educação Física, momentos sem intencionalidade pedagógica, que podem ser confundidos com momentos livres ou o recreio (MACHADO ET AL, 2010). A professora Renata, em suas aulas, trazia elementos associados à prática esportiva, aptidão física e discussões críticas sobre o corpo.

Mesmo não sendo um conceito totalmente novo na educação brasileira, pude observar que a interdisciplinaridade ainda é difícil de ser concretizada pelos professores em suas aulas. As limitações envolvem questões relacionadas à estrutura e organização das escolas, à mobilização dos professores, e aos limites da formação inicial e continuada.

Na escola Zona Sul, observei alguns ensaios no trabalho interdisciplinar e que estes ocorriam de forma isolada, através de projetos de professores de uma mesma área de conhecimento e através dos PPDA's. Na escola Centro, por sua vez, não acompanhei durante a realização do meu trabalho nenhum esboço deste tipo de trabalho.

No que tange os afazeres dos professores de Educação Física, colaboradores deste estudo, ainda restam desafios a serem superados, como afirmar a legitimidade deste componente curricular na escolha dos temas a serem estudados, de modo a sustentar a especificidade da disciplina.

## **6. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO RESPONSÁVEL PELO SEMINÁRIO INTEGRADO: O ESPAÇO CURINGA<sup>26</sup> E A FALTA DE INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA.**

Nesta seção, dedico-me a analisar como os professores de Educação Física das escolas Zona Sul e Centro trabalham em suas turmas de Seminário Integrado. O Seminário Integrado ganha destaque em minha análise por ser uma nova demanda referente à implementação do Ensino Médio Politécnico.

O Seminário Integrado surge como forma de materializar um dos princípios orientadores do Ensino Médio Politécnico, a pesquisa. No documento-base ele é abordado como um espaço-tempo<sup>27</sup> no qual os professores das diferentes áreas constroem junto aos seus estudantes projetos vivenciais. Estes projetos devem atender a uma problemática do contexto das escolas, articulando os componentes curriculares dentro dos eixos transversais<sup>28</sup> (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Dos quatro professores que acompanhei, três deles possuíam carga horária destinada ao Seminário Integrado (Eduardo, Augusto e Laura). Eduardo e Laura dividiam suas jornadas entre aulas de Educação Física e as aulas de Seminário Integrado, enquanto que Augusto contava somente com aulas de Seminário Integrado.

### **6.1. Entre escolhas e demandas**

Um dos meus primeiros questionamentos aos professores era como as escolas se organizavam para a escolha de quais professores ficariam ao encargo do Seminário Integrado e como eles foram designados para esta função.

Eduardo em sua fala afirma que devido à organização de sua escola, ficou com carga horária sobrando<sup>29</sup>, por isso foi designado ao Seminário Integrado:

---

<sup>26</sup> Utilizo-me desta metáfora para me referir ao Seminário Integrado, pois no baralho a carta curinga pode ter diversas funcionalidades, assim como entendo o espaço que o Seminário ocupa na escola, um espaço privilegiado, podendo servir para diferentes finalidades.

<sup>27</sup> O documento-base destaca que o Seminário Integrado não deve ser compreendido como mais uma disciplina no currículo escolar.

<sup>28</sup> A parte diversificada do currículo conta com os eixos transversais: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica e áreas de produção.

<sup>29</sup> Cada professor tem uma jornada semanal de horas a cumprir em efetivo exercício da docência. O professor Eduardo tinha contrato de 20 horas semanais o que significava 14 horas em sala de aula. O restante é garantido como tempo para planejamento. Nesta situação, o professor Eduardo não preenchia as 14 horas com aulas de

“Na realidade, como entrou na escola uma professora nomeada e a supervisora era da Educação Física; assumiram duas professoras e ia faltar carga horária para mim. Então a direção me ofereceu turmas de Seminário e eu aceitei o desafio. Mas não foi uma escolha minha, tive que pegar para cumprir carga horária”. (Entrevista professor Eduardo, 27/04/2015)

Laura, por sua vez, afirma que na sua escola a maioria dos professores foi encarregada de estar à frente de turmas de Seminário Integrado:

“Olha, eu nem sei. Acho que foi dividido assim, todos os professores, só os que são muito resistentes é que não têm, entendeu? Mas aqueles professores que ela sabe que pode contar, ela colocou uns períodos de seminário”. (Entrevista Laura, 11/12/2014)

Por esses relatos pode-se compreender que, na escola de Laura, existem alguns professores que não se afinam com os pressupostos do Ensino Médio Politécnico e que não conseguiriam ou não trabalhariam em turmas de Seminário Integrado. Silva (2013), em estudo feito com os professores de Seminário Integrado, observou que uma das dificuldades encontradas pelos professores é a resistência dos colegas que não estão dispostos a modificar a sua prática.

A professora Renata, mesmo não contando com turmas de Seminário Integrado, traz uma visão interessante sobre como deveriam ser escolhidos os professores para trabalhar neste espaço:

“(…) não pode ser um seminário de dar três períodos pra mim, dar três períodos pra ti pra completar carga horária do professor. Aí não vai funcionar e vai continuar não funcionando”. (Entrevista Renata, 26/01/2015)

Ou seja, para ela, enquanto essa divisão for simplesmente burocrática, o Seminário Integrado não funcionará. Ela acredita que deveria ser realizado, na escola, um levantamento dos professores mais qualificados e dispostos a trabalharem nesta perspectiva. Essa estratégia diminuiria situações de desconforto para os docentes e qualificaria o trabalho desenvolvido por eles. Esta posição faz sentido, uma vez que muitas escolas têm designado para as aulas de Seminário Integrado os professores que têm carga horária sobrando, e não aqueles que têm maior interesse em desenvolver esse trabalho (ARAÚJO, 2014; MELLO ET AL 2014).

Porém, a insegurança em trabalhar com o Seminário integrado não é uma característica única dos professores de Educação Física. Mello et al (2014) observaram que são poucos os professores dispostos a trabalharem com essas turmas. Os autores justificam dizendo que suas formações não atendem a essa expectativa, portanto não se sentem capacitados para essa demanda.

Ainda falando sobre como os professores foram designados para as turmas de Seminário Integrado, o professor Augusto segue uma direção distinta. Em conversas informais, durante o trabalho de campo, ele afirma que há muito tempo perdeu a identidade com a Educação Física, que é a sua formação inicial. Desde sua especialização em Gestão em espaços escolares, ele percebe que sua carreira docente vem seguindo outros rumos.

Como abordado anteriormente, ele possui experiência em cargos diretivos e a partir destas experiências, foi ressignificando o seu trabalho docente. Desde a apresentação da proposta do Ensino Médio Politécnico, ele participou dos debates e foi se apropriando das discussões. Mesmo sua escola adotando uma posição contrária à implementação da reforma, ele procurou entendê-la acreditando ser uma possível alternativa para as nossas escolas.

No primeiro ano da reforma, ele se colocou à disposição da escola para trabalhar com turmas de Seminário Integrado e dividia sua carga horária com as aulas de Educação Física. No presente momento, ele conta apenas com turmas de Seminário integrado, modificando expressivamente o seu trabalho docente na escola, fato esse que somente foi possível com a implementação do Ensino Médio Politécnico.

As diferentes acomodações frente a esta especificidade (por iniciativa própria, ou por estipulação das escolas) podem afetar diretamente o engajamento destes professores. Um professor que é encarregado desta nova função sem sentir-se confortável, pode assumir um grau de resistência maior quando comparado a outro docente que assume esta responsabilidade por vontade própria.

## **6.2. Diferentes arranjos para o Seminário Integrado**

Primeiramente, é preciso destacar que houve um acréscimo na carga horária total nos três anos de Ensino Médio, de 2400 horas para 3000 horas, divididas no decorrer do curso. As escolas tiveram certa autonomia para se adaptar a esta nova demanda. O documento-base para a implementação do Ensino Médio Politécnico prevê que esta carga horária seja dividida entre parte geral e parte diversificada sendo que:

A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.23).

Portanto, as escolas que eu acompanhei também se organizaram de maneiras diferenciadas ao que era proposto. Na Escola Centro, o mesmo professor era responsável por

todos os períodos de Seminário Integrado de cada turma. Este arranjo dificultava o trabalho com as turmas como ilustro através das falas da professora Laura:

“Tá, eles aprenderam a fazer um projeto de pesquisa: metodologia, justificativa. Tá, deu, isso é uma aula que tu dá. Eu fiquei enrolando umas três semanas para dar a teoria de um projeto de pesquisa. Mas enrolando. Oh, enrolar o aluno. Que é uma coisa que tu poderia estar trabalhando expressão, o português. Podia estar trabalhando outra coisa e tu está ali enrolando”.

“(…) e no primeiro ano eram cinco períodos com o mesmo professor. E assim terça feira só seminário para a 220. Eu falava como é que eu vou dar Seminário cinco períodos Débora? Para quem faz o horário, né. Então assim, são muitas coisas. Horário para encaixar, e aí se torna bagunça entendeu? Se torna bagunça”. (Entrevista Laura, 11/12/2015)

É possível pensar também que esta maneira de dispor o Seminário Integrado dificulta o trabalho interdisciplinar como visto em estudo de Mello et al (2014), que, em consonância com a organização da Escola Centro, um professor ficava responsável por toda a carga horária do Seminário Integrado.

Na Escola Zona Sul, os três períodos semanais de Seminário Integrado eram divididos entre professores de diferentes áreas do conhecimento. Cada professor ficava responsável por um período semanal, o que se aproxima mais do que é proposto pela SEDUC/RS.

A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. Além disso, o exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa, oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.24)

Porém, é preciso destacar que apenas dividir a carga horária entre os professores de diferentes áreas não garante que seja realizado um trabalho interdisciplinar no Seminário Integrado. O professor Eduardo esclarece como ocorre o diálogo entre os professores para desenvolver o Seminário Integrado:

“Fizemos uma reunião no início do ano para decidir o que cada um ia trabalhar para não repetir. Um trabalhava a questão do problema, outro como faziam as citações... Eu, no primeiro semestre, trabalhei a questão do trabalho em grupo, até porque no final do ano eles têm que apresentar.” (Entrevista professor Eduardo, 27/04/2015)

A Educação, historicamente, foi compartimentalizada, dividida, segmentada, o que dificulta o entendimento de que o conhecimento não é uma fração de um todo, e sim que cada pedaço o representa. Pereira (2004), em seu estudo na Rede Municipal de Porto Alegre, encontrou que a interdisciplinaridade é vista pelos gestores como uma necessidade para o



ensino, mas os professores não viveram esta realidade e não estão preparados para trabalhar dentro desta perspectiva. Sinalizando que àqueles que conseguem necessitam de uma iniciativa individual e da colaboração coletiva.

A divisão dos períodos do Seminário Integrado por diferentes professores apesar de ser positiva, uma vez que possibilita ao estudante compreender um fenômeno sob diferentes olhares, também introduz novos desafios. O professor Eduardo relata que não consegue participar das reuniões do grupo de professores de Seminário Integrado, então fica sabendo o que os colegas estão trabalhando através de e-mails dos colegas. Essa problemática poderia ser solucionada criando-se espaços formativos dentro da escola e que pudessem atender a todos os professores responsáveis pelo Seminário Integrado:

é necessário proporcionar tempo para encontros sistemáticos de professores por área de estudo, que contribuam para avaliar ações disciplinares e interdisciplinares, bem como para projetar novas ações, o que potencializa práticas de trabalho coletivo sobre contextos vivenciais ou temas sociais. Sem encontros periódicos, tais práticas tendem a permanecer como episódios isolados, sem romper com a fragmentação e a linearidade da organização escolar. (BRASIL, 2006, p. 133).

Hargreaves (2005) nos apresenta a noção de colegialidade artificial, como uma colaboração entre pares que pode ser controlada pela administração escolar. Pode surgir através de implementações de reformas, como uma forma de garantir que a proposta seja operacionalizada. Ou seja, ao contrário do trabalho coletivo que nasce por iniciativa própria dos docentes, a colegialidade artificial surge como uma imposição, o que pode gerar resistências por parte dos professores, que preferem planejar em outros momentos e desmotivação por aqueles que sentem que colaboram. Porém, entendo que a colegialidade artificial é um importante momento, pois pode representar uma fase preparatória ao trabalho coletivo que, em muitos casos, não nasce espontaneamente.

Outro ponto divergente entre as escolas, no que se refere ao Seminário Integrado, é a maneira como trabalhavam a pesquisa durante o ano. A Escola Zona Sul buscava instrumentalizar os estudantes quanto à metodologia básica na construção de um projeto de pesquisa, para, a partir disso, em pequenos grupos, os estudantes realizarem uma pesquisa dentro de seu interesse. O momento de encerramento dos trabalhos era apresentado ao final do ano no Salão de Iniciação Científica da escola.

Na Escola Centro, o trabalho no Seminário Integrado é realizado através de Temas Geradores. No início do ano, os professores, em reunião, elencaram o tema “Conhecendo o mundo para transformar”, sob a justificativa de ser em ano de Copa do Mundo. Cada turma então sorteou um país e em pequenos grupos estudou temas de interesse, como culinária,

política, esportes, educação. Durante o ano, realizaram apresentações sobre o tema escolhido para a sua turma, uma amostra para a escola e, ao final do ano, culminando em uma apresentação formal no auditório.

A escolha pelo tema não foi bem desenvolvida, segundo a professora Laura:

“As minhas turmas estudaram o Canadá e a Nigéria. Tá, eles sabem tudo de Canadá e da Nigéria, mas até que ponto isso aí? A gente poderia trabalhar em uma aula o que a gente trabalhou o ano inteiro. Ou em trimestre, nem isso entendeu? Eles teriam já esta abrangência que teve. Então eu tenho que discutir um tema? Tudo bem, a gente discutiu. Conhecendo o Mundo, porque tinha a Copa e, para não levar para o esporte, colocaram Conhecendo o Mundo. E não teve nenhuma atividade de esporte envolvendo. E ficou *super*, como é que se diz? Rotina, cansativo”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

Durante as observações, também percebia pouco envolvimento dos estudantes no desenvolvimento das pesquisas. Em uma aula do professor Augusto, na qual os grupos deveriam apresentar para a turma as suas pesquisas, nenhum grupo que estava encarregado para aquele dia realizou a apresentação.

Acompanho o professor Augusto até a sala em que será realizada a última aula de Seminário Integrado do dia. É a turma 322, que o professor diz ter dificuldade em trabalhar, por ser um terceiro ano. Entramos na sala, sento em uma cadeira próxima de onde o professor coloca suas coisas. Ele inicia perguntando quem era encarregado de apresentar naquele dia. Os alunos não respondem. Ele pergunta mais duas vezes e uma menina diz achar que era o grupo que não tinha vindo à aula. O professor abre sua pasta e procura em suas anotações quem estaria encarregado de apresentar. Confirma que um grupo ninguém estava presente e diz que o segundo grupo deveria apresentar. Dois meninos estavam presentes e responderam que o trabalho estava com um colega que não tinha vindo à aula. O professor demonstra estar chateado e os lembra de que estão próximos da apresentação final do Seminário.

C.O. Os estudantes não demonstram nenhuma preocupação com a chamada de atenção do professor. Aparentam estar bem desmotivados. (Trecho do diário de campo n.15 em 22/10/2014).

Leite (2014), assim como no presente estudo, também encontrou diferentes arranjos para este espaço pedagógico, como ,por exemplo, o Seminário Integrado dentro e fora do turno das demais aulas. Araújo (2014) observou ainda que algumas escolas dividem a carga horária do Seminário Integrado em períodos presenciais e vivenciais. Os períodos presenciais, como o próprio nome diz, são momentos em que os estudantes tem que comparecer à escola para serem orientados pelos professores, já os vivenciais são deixados a critério dos próprios educandos e podem ser utilizados para saídas de campo, visitas, ou como melhor auxilia-los em suas pesquisas.

Pode-se perceber que diferentes organizações são possíveis para o Seminário Integrado, pois o documento-base dá autonomia para as escolas se organizarem da maneira que melhor se adapte ao seu contexto. A organização destes espaços pelas escolas interfere diretamente no trabalho dos professores responsáveis, pois pode facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento.

### **6.3. O Seminário Integrado como um momento curinga, a falta de intencionalidade pedagógica.**

Durante meu trabalho de campo, pude observar que em muitas situações o espaço do Seminário Integrado era utilizado como um momento curinga na rotina escolar. Um espaço que foi utilizado com as mais diferentes finalidades, seja para organizar algum evento da escola, um momento de reforço pedagógico ou um momento recreativo para os estudantes.

Ilustro com dois trechos de minhas observações das aulas de Seminário Integrado:

Entro com o professor Augusto em uma sala de aula e sento em uma das classes junto aos estudantes. O professor começa a arrumar o seu material quando uma das alunas, a líder da turma, pede para que ele ceda seus períodos daquele dia para eles poderem organizar a gincana que ocorrerá na próxima semana. O professor prontamente concorda e se prontifica para auxiliá-los na organização. (Trecho do diário de campo n.13, 15/10/2014)

Estou acompanhando a professora Laura em suas aulas. Chegamos à sala onde deveria ser realizada a próxima aula de Seminário Integrado e ela está vazia. Ela desconfia que os estudantes estejam pelo pátio. Chegando ao pátio, ela encontra três meninas sentadas em um banco escrevendo em um cartaz de papel pardo. Vai em direção a elas e pergunta o que estão fazendo ali. As meninas respondem que têm um trabalho para apresentar no próximo período e pedem para que as libere para terminá-lo. A professora assente e me revela que está difícil segurá-los agora no final do ano. (Trecho do diário de campo n.27, 21/11/2014)

Na Escola Zona Sul, o professor Eduardo era encarregado de trabalhar com aulas de Seminário e Educação Física para as mesmas turmas. Apesar de cada componente ter um horário e dia demarcado na semana, muitas vezes era negociado com os estudantes qual seria a aula ministrada. Para exemplificar apresento um trecho do meu diário de campo:

O professor Eduardo desce com os estudantes até a biblioteca, onde ele trabalharia as citações de um projeto (assim como fez na aula anterior). Ao passarem pelo pátio, alguns meninos começam a pedir para o professor que deixe eles jogarem bola: “Sor, hoje está fazendo um dia tão bonito, vamos fazer aula de Educação Física hoje e na sexta fazemos o Seminário”. O professor reluta por alguns instantes, porém quando percebe que muitos estudantes fazem o mesmo pedido, cede às solicitações. Ele vai até a sala de Educação Física e entrega uma bola de futebol aos meninos. Após o ocorrido, ele vem até mim e comenta que às vezes faz esse “jogo” com os estudantes. (Trecho do diário de campo n.6, 02/10/2014)

Ainda na Escola Zona Sul, em uma reunião da área das linguagens, a supervisora pedagógica, professora Cibele, orienta que após a culminância do Seminário Integrado, com os estudantes apresentando seus trabalhos no Salão de Iniciação Científica, os períodos do Seminário seriam cedidos aos professores para construção dos PPDA's do trimestre. O espaço do Seminário Integrado surge como um momento estratégico dentro da rotina escolar.

O mesmo pude observar durante as aulas de Seminário Integrado do professor Augusto. Em duas ocasiões, os estudantes utilizaram este espaço para organizar as suas equipes para a gincana da escola. Mesmo estando às vésperas do Salão de Iniciação Científica da escola, que seria o momento de maior importância para o Seminário integrado, o professor preferiu optar por ceder suas aulas.

A professora Laura, no início de dezembro, não tinha mais nenhum conteúdo, em sua perspectiva, para trabalhar em suas turmas de Seminário. Em duas observações, ela liberou os estudantes para organizarem suas apresentações para o Salão de Iniciação Científica. Esta falta de intencionalidade pedagógica no Seminário Integrado ocasionou o momento mais delicado em minha etnografia. Demonstrando estar incomodada com minha presença há algumas semanas, a professora Laura em um momento pede que eu não a acompanhe mais durante as aulas. Apresento um trecho de meu diário de campo:

Estou sentado junto aos estudantes e a professora avisa como serão as apresentações do Salão de Iniciação Científica. Combina que quem não apresentou para a turma deverá fazer a apresentação para a escola. Dados os recados, ela me chama na frente da aula e fala com tom de voz baixo que está desconfortável com a minha presença e que não gostaria mais que eu a acompanhasse. Respondo que não estou ali com a intenção de avaliar a aula dela e sim compreender quais as dificuldades e como os professores as solucionam, saber o que de fato ocorre na escola. Ela responde: “Pois é, mas eu estou me avaliando. Agora não tenho mais o que fazer com eles, e não adianta ficar enrolando só porque tu está aqui”. Respondo que ela tem esse direito e que pelo menos gostaria de realizar a entrevista final com ela. (Trecho do diário de campo n.31, 1/12/2014)

Fico muito chateado com essa situação e me pergunto se não agi corretamente em alguma situação. Porém, penso que um dos objetivos da etnografia escolar foi atendido, pois a professora colaboradora de alguma forma estava repensando a sua prática. Ou seja, este tipo de pesquisa tem o potencial para estimular a reflexão tanto do pesquisador quanto do indivíduo que aceita participar do estudo (WOODS, 1995). Como destacam Tardif e Lessard (2005), o não ter mais um assunto, conteúdo, tema a trabalhar é um dos piores medos enfrentados pelos professores, talvez por isso a atitude defensiva da professora Laura.

Outra justificativa dada pela professora Laura à falta de conteúdos para trabalhar no Seminário Integrado é a excessiva carga horária destinada (três períodos semanais). Segundo ela, os estudantes deixam de estudar outros componentes que seriam mais importantes:

“A disciplina do seminário tirou os conteúdos que são necessários, né? (...) É muita carga horária para esse Seminário. Então elas... Eu acho, se eu fosse diretora, se eu tivesse esse poder, como eu já tentei falar com a Débora, de tirar esse Seminário. Que deixasse um então. Mas que dentro deste Seminário, por exemplo, eu sou professora de biologia e dou aula de Seminário, então tu ganha mais um período de biologia. Entendeu? Ao invés de Seminário. Olha inglês, é Seminário, mas te dou inglês. Entendeu? De fazer um esquema para não prejudicar. Porque está prejudicando eles”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

Hargreaves (2005) salienta a importância do tempo nas rotinas escolares, pois ele pode carregar implicações micropolíticas, de controle e poder. Um exemplo prático e fácil de ser visualizado é a eleição de quantas horas semanais são destinadas a cada componente curricular. Esta escolha não é uma escolha ingênua, ela carrega representações e significados, afirmados entre disputas e acordos por toda a comunidade escolar. Quais saberes são importantes? Quais conhecimentos devem ocupar maior carga horária?

Leite (2014) e Araújo (2014), em seus estudos, encontraram que os professores também afirmam ser muito elevada a carga horária do Seminário Integrado. Estes professores afirmam ainda que essa organização curricular desfavorece ainda mais o estudante de escola pública na disputa por uma vaga no vestibular. Porém, acredito que é preciso pensarmos que nem todos os estudantes almejam prosseguir a vida acadêmica, também precisamos pensar uma formação que extrapole a preparação ao vestibular, mas também os prepare para a cidadania e o mundo do trabalho.

A carga horária elevada para o Seminário Integrado ocorre por uma interpretação algumas vezes equivocada do documento-base para a implementação do Ensino Médio Politécnico. No documento, o Seminário Integrado compõe a parte diversificada do currículo<sup>30</sup>e:

As proporções de distribuição das cargas horárias dos dois blocos, formação geral e parte diversificada **não são rígidas**<sup>31</sup>, permitindo aproximações quando da elaboração e distribuição de carga horária pelas áreas de conhecimento na matriz curricular que integra o Projeto Político Pedagógico da Escola. Essa distribuição visa assegurar um processo de ensino e

<sup>30</sup> No documento-base o currículo é dividido em duas partes: geral e diversificada. No primeiro ano do Ensino Médio, a parte diversificada ocupa 25% da carga horária, no segundo 50% e no terceiro 75%.

<sup>31</sup> Grifo meu.

aprendizagem contextualizado e interdisciplinar. (RIO GRANDE DO SUL, 2011)

Portanto, há uma flexibilidade na distribuição da carga horária destinada ao Seminário Integrado, que deve ser pensada por cada escola de maneira que suas particularidades sejam atendidas. Araújo (2014), em uma das escolas que pesquisou, encontrou uma organização interessante. A escola dividia o Seminário Integrado em períodos presenciais, nos quais os estudantes precisavam estar presentes, e vivenciais, em que um horário era reservado aos professores para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de seus trabalhos, porém eles também poderiam utilizar esse tempo de outras maneiras como uma saída de campo, uma pesquisa no laboratório da escola, ou até mesmo em casa.

Todos os professores que acompanhei relataram que não houve formação específica para o trabalho no Seminário Integrado:

“(…) mas ela não tem formação (falando da supervisora pedagógica), nem ela teve uma formação para passar para nós. Totalmente perdida também”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

“Quando começou não tinha norte nenhum. Cada escola estava fazendo o que queria. (…) eles nunca nos deram nada [falando da Secretaria Estadual de Educação], um norte, e ainda pegava o material que produzíamos para passar para as outras escolas”. (Entrevista professor Eduardo, 27/04/2015)

“(…) como trabalhei com primeiros anos, então tudo era novidade para mim e para eles. Então ali era uma dificuldade recíproca, pra mim e para eles, que sabendo que tinha algo que estava sendo proposto de novo, e um professor ali também aprendendo junto”. (Entrevista professor Augusto, 18/12/2014)

A formação para o trabalho no Seminário Integrado não é uma queixa somente dos professores de Educação Física. Silva (2013), Araújo (2014) e Leite (2014), realizando pesquisas com professores de outras disciplinas, também encontraram as mesmas reclamações. O que pode sugerir que esta é uma realidade encontrada por outros professores de escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Silva (2013) ainda nos convida a pensar que é necessário repensarmos a formação docente, tanto inicial, quanto continuada, para a elaboração de novas práticas que se aproximem do que é proposto pela reforma curricular do Ensino Médio. A autora defende ainda que essa capacitação é necessária, pois estes professores não vivenciaram na sua formação inicial debates sobre o ensino interdisciplinar tendo a pesquisa como princípio pedagógico. Demo (2011) defende que essas formações deveriam ocorrer semestralmente e que os professores fossem estimulados a reconstruir suas práticas.

Sancho e Hernández (2004) ponderam que os professores precisam ser investigadores de sua própria prática. Porém, as condições estruturais e como as escolas se organizam (em

tempos e espaços compartimentados) não facilitam que este profissional se desenvolva. Os autores acrescentam ainda que é necessário que se crie uma nova cultura, uma nova “gramática” para a escola.

Uma das insatisfações recorrentes nas falas dos colaboradores sobre as formações da Secretaria Estadual de Educação é que ela não é aplicável às características de suas escolas:

“É disso mesmo que estou falando, porque quando tu fala em um grande grupo em um auditório, é muito difícil tu pegar a realidade de cada escola. O que eu penso é que a gente acrescentou muito mais na escola quando a Sônia e o João (representantes da SEDUC/RS) foram na escola, porque a gente estava em 2013 bem perdido e chamamos ele, assessor pedagógico. E ele foi lá e falou com nossa escola, então eles colocaram sobre o politécnico, eles falaram e a gente conversou, mas foi algo bem específico da nossa escola. Porque tu pega outras escolas que tem milhares de alunos, centenas de professores e pega nossa escola que tem 500, 600 alunos e 40, 50 professores e as realidades são diferentes. Tu não pode falar a mesma coisa para as duas escolas porque não vai funcionar para as duas escolas, então eu acredito em uma formação ser muito mais individualizada, quero dizer da realidade do que aquela escola vive do que fazer essas formações que é para tirar foto e colocar no site, centenas de professores vieram ver”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

Conforme a fala dos professores, o primeiro ano de implementação do Ensino Médio Politécnico foi o mais difícil, pois surgiram novas exigências que demandavam novas organizações curriculares e no próprio fazer docente. Buscando suprir a falta de formação, cada escola foi se organizando da maneira como conseguiu, ou achou mais adequado.

Na Escola Zona Sul, por exemplo, a divisão dos períodos de seminário entre os professores de diferentes áreas foi uma alternativa que buscava construir o conhecimento de maneira a romper a organização tradicional das disciplinas fragmentadas. Ou seja, apesar do desafio inicial que os professores relataram nesta escola, esta flexibilidade para materializar o arranjo do Seminário Integrado e a falta de orientação os provocou a construir novas estratégias de ensino e aprendizagem. Em uma das escolas observadas no estudo de Araújo, (2014) também foi encontrado fenômeno semelhante: os professores desacomodados pelas novas demandas construíram um grupo de estudos que tratou especificamente do Seminário Integrado.

Cabe destaque que a Escola Zona Sul é uma das escolas consideradas pela SEDUC/RS como exemplos no que se refere à implementação do Ensino Médio Politécnico e o trabalho no Seminário Integrado.

No recreio da escola, os docentes estão na sala dos professores reunidos comemorando o aniversário da diretora. Na mesa central estão doces, salgadinhos e bolo. Após cantarmos parabéns a aniversariante diz estar muito feliz porque esta semana tinham recebido uma visita da SEDUC e eles elogiaram a escola,

destacaram o papel dos professores no esforço de realizar um trabalho de acordo com as novas orientações e o excelente trabalho produzido no Seminário Integrado. Ela continua dizendo que queria muito dividir isso com eles e que é a valorização e fruto do esforço de todos. Os professores aplaudem.

C.O. Observo que os professores se sentem valorizados e o clima em geral é de satisfação.

Não defendo que foi uma estratégia adequada dos gestores na pouca, ou falta de formação para a implementação do Ensino Médio Politécnico, mas destaco a importância do coletivo de professores na Escola Zona Sul no esforço para materializar esta reforma curricular.

Os professores de Educação Física da Escola Centro apresentam maiores dificuldades no trabalho com o Seminário Integrado. O professor Augusto observa que a pesquisa enquanto princípio pedagógico não atingiu a escola como um todo, ficou a cargo exclusivamente do Seminário Integrado que surge como uma disciplina a mais no currículo. Demo (2011) afirma que pesquisa na escola precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial. Ao contrário, representa, sobretudo, a maneira consciente e contributiva de andar na vida, todo dia, toda hora. O documento-base indica que o Seminário Integrado não deveria surgir como mais uma disciplina na rotina escolar, mas sim um locus onde as diferentes áreas pudessem dialogar sobre um fenômeno estudado através da pesquisa.

Apesar do documento-base abordar o Seminário Integrado como uma estratégia de materializar a parte diversificada do currículo, articulando as diferentes áreas do conhecimento, a partir das experiências e vivências com o mundo do trabalho, ele não apresenta proposições objetivas de como realizá-lo. Barros e Fischer (2012) sinalizam que para que esta proposta contemple a magnitude do que indica este espaço, é necessário também que se criem condições materiais como: bibliotecas atualizadas e com livros em quantidade suficientes para atender a demanda de professores e estudantes, laboratórios em número suficientes e em funcionamento, recursos financeiros para as saídas de campo, etc.

A escrita deste capítulo se deteve a compreender como os professores de Educação Física desenvolvem seu trabalho quando responsáveis por turmas de Seminário Integrado. Como referido anteriormente, esta é uma nova demanda referente à implementação do Ensino Médio Politécnico, o que proporcionou alguns dilemas e enfrentamentos em toda a comunidade escolar.

Os professores de Educação Física ocuparam este espaço de diferentes maneiras. Enquanto Laura e Eduardo, por conta da organização das escolas e como forma de preencher



sua carga horária; o professor Augusto foi por motivação própria, inclusive deixando de dar aulas de Educação Física, redefinindo o seu trabalho docente.

O documento-base dá flexibilidade às escolas para organizarem o Seminário Integrado, portanto encontrei diferentes arranjos nas duas escolas. A forma de organizá-lo e desenvolvê-lo foram determinantes para facilitar ou dificultar o trabalho dos professores. Ainda considero este um espaço privilegiado dentro da escola, sendo utilizado em diversas situações como um momento curinga, ou seja, servindo a diferentes fins: como um momento recreativo, um momento de reforço pedagógico e de organização para eventos da escola.

Por fim, os professores indicam que não houve formações oferecidas pela mantenedora para trabalhar com as turmas de Seminário Integrado, o que obrigou cada escola a se organizar de acordo com as suas possibilidades.

## **7. A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA, A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.**

O terceiro item, que segundo a minha leitura dos documentos referentes à implementação do Ensino Médio Politécnico surge como ponto fulcral na reconstrução do trabalho docente dos professores, é a avaliação emancipatória. Destaco a importância deste elemento por entender que a avaliação no documento-base é relatada como um problema central nas nossas escolas, entendida como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção. Além disso, é apontada como umas das causas dos altos índices de reprovação e repesamento dos estudantes nesta etapa de escolarização.

Perrenoud (1999) afirma que sugerir que os professores modifiquem seu modo de avaliar é um processo delicado, pois provoca um sentimento de desestabilização de suas práticas e do funcionamento de toda a escola. A mudança de notas para conceitos e a avaliação em áreas do conhecimento ocasionaram muitas inseguranças e posições divergentes dentro das escolas estaduais de Ensino Médio. Além disso, quando falamos especificadamente do componente curricular da Educação Física, esses dilemas são ainda mais dilatados. Somam-se os desafios de realizar uma avaliação que supere o modelo tradicional embasado somente no saber fazer.

### **7.1 A avaliação emancipatória nas aulas de Educação Física**

Fonseca (2015) aponta que os estudos em avaliação têm seguido três diferentes concepções: a tradicional, baseada em princípios quantitativos, na seleção dos estudantes e preocupada na reprovação ou aprovação ao final do ano letivo; a mediadora ou formativa pautada em critérios qualitativos, nos quais a principal preocupação é a garantia da aprendizagem, traz à tona a importância da avaliação para que o professor também reorganize o seu trabalho, caso haja necessidade; e por fim, a emancipatória, como debatido no documento-base para a implementação do Ensino Médio Politécnico, que segue os pressupostos da avaliação formativa, aliando também o posicionamento crítico buscando a emancipação do sujeito através de processos autoavaliativos.

A avaliação em Educação Física, historicamente, foi cercada de incompreensões que acompanharam a própria constituição da área enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica. Darido (2008) aponta alguns equívocos encontrados na prática dos professores de Educação Física: o entendimento que a avaliação é somente um cumprimento

burocrático; realização de testes, mensurações com vista a classificar e selecionar os estudantes; e concentração de sua atenção nos aspectos procedimentais e atitudinais dos estudantes.

Fonseca (2015) pondera que precisamos superar o modelo tradicional, com todas as suas marcas, buscando uma prática avaliativa mediadora, emancipatória, capaz de dinamizar, enriquecer, dar novos matizes ao processo de construção de conhecimento em Educação física. E ainda reafirma que: “Para que esse processo possa ocorrer, o professor precisa alargar o seu olhar sobre o que acontece em suas aulas, incluindo a avaliação em sua prática cotidiana” (p.87).

Mas este não é um processo de fácil assimilação por parte dos professores. Modificar uma prática já consolidada demanda um processo lento de reflexão sobre suas práticas avaliativas e que, segundo Perrenoud (1999), está carregada de marcas da própria experiência escolar e de formação inicial. Portanto, este também se torna um obstáculo a ser superado, pois quando falamos em avaliação remetemos as nossas experiências anteriores como indicadores de qualidade.

A Escola Zona Sul exigia que os professores realizassem ao menos três avaliações diferentes durante o trimestre. O professor Eduardo utilizava os seguintes instrumentos:

“Eu trabalhava com, eram três notas o básico ali para a Escola Zona Sul né, nós tínhamos que ter três conceitos para fechar a nota, então, em últimos casos eu trabalhava com participação em aula, um trabalho escrito, e ultimamente nós estávamos entrando com a nota do seminário junto, esses três conceitos formavam o conceito de Educação Física”. (Entrevista professor Eduardo, 27/04/2015).

De acordo com essa fala, pode-se entender que o professor contempla as três dimensões avaliativas, a procedimental (saber fazer), a atitudinal (saber ser) e a conceitual (saber sobre o fazer). Porém, através das minhas observações, posso refletir sobre os argumentos relatados pelo professor que vão de encontro de sua prática docente.

Proponho-me a pensar: como ele avalia a participação dos estudantes uma vez que não registra quem se engaja durante as atividades propostas? Ainda sobre a participação, durante minhas observações, percebi que muitos educandos nunca participavam de suas aulas, como ilustro através do relato do diário de campo:

Espero o professor Eduardo no pátio da escola, onde são realizadas as aulas de Educação Física. Em poucos minutos, ele desce com a próxima turma que me cumprimenta.

C.O. Penso que eles estão se acostumando com a minha presença.

O professor sugere que joguem vôlei, pois no sábado terão o torneio da escola. Alguns estudantes relutam, pois queriam jogar futebol. Depois de negociar com os meninos que queriam jogar futebol, o professor organiza

dois times e inicia uma partida de vôlei. Percebo que quatro meninas e um menino não participam da atividade e ficam sentados no banco próximo a quadra de vôlei. O professor se aproxima e tenta convencê-los a participar, mas sem sucesso.

C.O. Lembro-me que não vi esses alunos participarem das aulas desde que comecei a observá-las. (Trecho do diário de campo n.16 em 24/10/2014)

Outro ponto é o trabalho trimestral que o professor Eduardo pediu para os estudantes realizarem. No terceiro trimestre de 2014, ele pediu para que produzissem em grupos um trabalho com o tema alterações fisiológicas do corpo em exercício em altas e baixas temperaturas. Esta tarefa não me pareceu ter relação com qualquer conteúdo que o professor estivesse trabalhando. Ou seja, tais situações parecem reafirmar o que nos relata Darido (2008), que a avaliação é vista por muitos professores apenas como uma maneira de cumprir tarefas burocráticas, no caso as três avaliações diferentes que a escola exigia.

A proposta de reestruturação do Ensino Médio sugere que sejam priorizados os aspectos qualitativos frente aos quantitativos de modo a romper a visão meritocrática atribuída à avaliação. A partir de 2012, os estudantes passaram a ser avaliados através da atribuição de conceitos (CRA, CPA, CSA) e por áreas de conhecimento. Esta orientação implica olhar o processo educativo sob outra perspectiva, transferindo o processo avaliativo para as aprendizagens e não simplesmente na aprovação ou reprovação dos estudantes. Além disso, sugere que os professores construam propostas de trabalho em conjunto, condizentes com os planejamentos de sua área.

Porém, esse processo ainda é cercado de incompreensões por parte de todo o contexto de ensino e aprendizagem escolar. A Escola Centro, por exemplo, em seu PPP (Projeto Político Pedagógico) orienta seus professores a avaliar o aprendizado dos estudantes através de notas<sup>32</sup> dentro dos seus componentes curriculares e em conselho de classe<sup>33</sup> atribuir um conceito para cada estudante.

Günther (2009), estudando a reforma curricular ocorrida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, encontrou que contraditoriamente as inovações curriculares promovidas pela escola ciclada conviviam em uma mesma escola com alguns rituais antigos da escola seriada. Em meu estudo, também posso sugerir este fenômeno, pois ao mesmo tempo em que os estudantes recebem sua avaliação por menções nos boletins, na prática, os professores continuavam a quantificar seus desempenhos.

---

<sup>32</sup> O resultado da avaliação é expresso em pontos numa escala de 0 (zero) a 100 (cem), tendo o 1º trimestre valor máximo de 30 pontos, o 2º trimestre 30 pontos e o 3º trimestre 40 pontos.

<sup>33</sup> Os conselhos de espaços pedagógicos, ao final de cada trimestre, onde os professores discutem o progresso de seus estudantes. São momentos em que também são discutidas as dificuldades de cada turma e é disponibilizada voz aos estudantes para se manifestarem.

A professora Laura que trabalha na Escola Centro reafirma esta posição da escola quando diz que:

“A nota da área é... Tu dá as notas, daí a gente vê a maioria. Agora se um professor disser: “Comigo ele é CRA”. Daí a gente abraça. Então aqui na escola estávamos fazendo errado. Ele ficava na área e fazia somente a prova na disciplina em que não tinha passado”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014).

A avaliação parece ser realizada da mesma maneira, por notas, e só nos conselhos de classe ela é transformada em um conceito. Neste caso, a concepção de avaliação emancipatória não foi bem compreendida. Hoffmann (2009) reafirma que os professores têm muita dificuldade em abolir o sistema de notas e provas, pois elas servem como “redes de segurança” em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, e do sistema sobre suas escolas.

Perrenoud (1999) destaca também que a avaliação é o vínculo mais forte entre a família e a escola (através de boletins, trabalhos, entre outros), portanto todo o tipo de avaliação que se afaste da concepção tradicional (provas, notas, recuperação) é percebido como algo exótico, anedótico, não muito sério.

A professora Renata, da Escola Zona Sul, afirma que no primeiro ano da reforma curricular eles também apenas transformavam as notas em conceitos durante os conselhos de classe. Pois, segundo ela, essa nova demanda ocorreu de maneira muito rápida, sem o tempo necessário para os professores maturarem o que era proposto:

“Não, avaliação cada professor fazia a sua avaliação individual e era isso. Só se unia no primeiro ano. Cada professor fechava o seu conceito que era meio nota ainda, só que se transformava a nota em conceito. Porque é muito difícil tu mudar de repente de nota pra conceito, e são só três conceitos, não tem nem uma variação. Então fechou assim, e só na hora do conselho de classe que se acabava fechando geral de acordo com o que os professores”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015).

O professor Augusto defende ainda que a mudança de nota para conceito em sua visão foi acertada, porém acredita que deveriam ser mantidas as disciplinas:

“(…) acho que cada disciplina poderia dar seu conceito, se antes cada disciplina tinha sua nota, e de uma hora pra outra se muda para conceito com pouco debate, com pouco aprofundamento. Uma nova forma de compreender o que é conhecimento e pra complicar um pouco mais o conceito é dado pela área, então ao meu ver acho que isso foi um erro estratégico”. (Entrevista professor Augusto, 18/12/2014).

Como discutido anteriormente, em outra seção, existe um descompasso temporal entre o que é planejado pelos gestores e o que é materializado no chão da escola (HARGREAVES,

2005). Ou seja, essa mudança paradigmática no entendimento do processo avaliativo não ocorre imediatamente com a simples proposição de um documento. Contreras (2012) apresenta a ideia de que os professores durante as reformas educativas devem ser vistos enquanto intelectuais capazes de elaborar estratégias para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, levando em conta a realidade em que atua.

## **7.2. A atuação dos professores de Educação Física durante os conselhos de classe: um componente curricular legitimado perante a área das linguagens?**

A organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento propiciou uma nova organização nos conselhos de classe nas escolas. Os professores reunidos com seus pares têm o encargo de atribuir um conceito para cada estudante dentro de cada área. Uma das justificativas desta organização, segundo o documento-base (RIO GRANDE DO SUL, 2011) é de romper as relações hierárquicas construídas historicamente entre as disciplinas escolares. Ou seja, superar o discurso de que um componente é mais importante do que outro.

A professora Laura demonstra uma resistência muito grande a essa nova organização escolar como se pode entender através de suas falas:

[Respondendo a pergunta de como eram realizadas as avaliações] “Por área, e a gente está com português, inglês. Nada a ver né? Nós ficávamos com as humanas ainda, que era biologia... Agora, ficou horrível”.

“Hum, antes eu fazia uma atividade, fazia um circuito. Mas eu nunca... Eu falava que era por aquilo ali, mas eu sempre avaliava pelo progresso deles. Não é porque ele foi mal no circuito que eu vou dar nota ruim para ele né? Mas hoje em dia se perdeu isso ai né. Claro que a gente pode fazer tudo de mentirinha assim, pra tentar enganar eles que é: “Faz isso ai, senão...” E funciona, eles acreditam, entendeu? Mas como é que nós da Educação Física vamos dar CRA para alguém? Me diz isso. Com que argumento tu vai? Tu não têm”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

Essas falas indicam que a professora não reconhece a Educação Física como um componente curricular articulado à área das linguagens, mesmo sendo uma orientação advinda anteriormente ao Ensino Médio Politécnico (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2000). O mesmo foi observado por Ladeira e Darido (2003) e Santos, Marcon e Trentin (2012) que entrevistando professores desta etapa de escolarização notaram que eles têm dificuldade de perceber a Educação Física como uma linguagem e estabelecer relações com as outras disciplinas da área (artes, língua estrangeira, literatura, e português).

Ainda refletindo sobre a fala da professora Laura e sobre sua prática pedagógica, posso sugerir que o posicionamento dela não contribui para que sua disciplina tenha um valor simbólico que possa superar a visão hierárquica dentro de sua escola. Esta posição corrobora para que a Educação Física permaneça em um local marginal dentro da escola, sendo desvalorizada neste contexto educativo.

Na Escola Zona Sul, onde consegui acompanhar os conselhos de classe, pude testemunhar um fenômeno diferente. Apresento um trecho do meu diário de campo para a melhor compreensão desta organização:

Estamos no conselho de classe do último trimestre. Os professores estão reunidos na sala de vídeo e estão posicionados em círculo, próximos aos pares de sua área de conhecimento. Sento-me ao lado da professora Renata. A professora Cibele, coordenadora pedagógica coordena o conselho, sentada com um computador a sua frente, onde projeta as avaliações em um telão para que os professores possam acompanhar. Ela inicia pela turma 201 e pelo primeiro estudante da chamada. Cada professor diz o conceito da sua disciplina e fecham o conceito da área. Aparentemente todos têm representatividade para discutir sobre a condição de qualquer aluno. Observo a professora Renata por vezes relatar que algum estudante não aprovou em Educação Física (sempre diz porque ele não atingiu o conceito satisfatório), ao passo que algumas vezes é apoiada pelos outros professores e outras não, aprovando ou deixando este aluno em PPDA na área das linguagens. C.O. Chama-me a atenção os professores conhecerem de fato todos estudantes pelo nome, inclusive discutindo questões familiares e sociais de suas vidas como fatores que estariam afetando o seu desempenho escolar. (Trecho do diário de campo n.32, 1/12/2014)

Foi possível compreender que a professora Renata, na Escola Zona Sul, tinha uma representatividade que a legitimava perante seus colegas. O poder simbólico que ocupa pode ser consequência dos seus métodos avaliativos claros (nos conselhos de classe ela levava uma planilha com os dados dos estudantes), suas ações dentro da escola, buscando se integrar ao que era proposto, e mesmo por sua experiência anterior em cargos diretivos, os quais segundo ela, a aproximou dos outros professores.

As decisões dos professores quanto às avaliações de seus estudantes são determinantes para que o seu trabalho e, por consequência, a representatividade do componente curricular que lhe é responsável seja mais bem reconhecidos dentro das escolas. As relações hierárquicas construídas tradicionalmente no contexto educativo tendem a ser superadas quando o professor compreende e reafirma o seu papel dentro deste cenário.

### 7.3. Intensificação do trabalho docente

Os professores colaboradores desta pesquisa relataram que através das novas atribuições referentes especificamente a avaliação como prevista na referida reforma curricular houve uma intensificação de suas atividades laborais. Ilustro com um trecho de meu diário de campo:

Estou acompanhando a reunião da área das linguagens na Escola Zona Sul, que ocorriam nas terças feiras à tarde. Os professores estão discutindo o calendário e organizando as futuras datas para aplicação das oficinas de PPDA's. A supervisora pedagógica, que coordena a reunião, discute com os professores estratégias para realizar estas oficinas. A Professora Renata então se manifesta: "Eu não lembro de estar no final de ano e estar tão apertada com datas." O professor de português concorda: "Antes não tinha tanta coisa também; pacto, projetos..." (Trecho do diário n. 14, em 21/10/2014)

Esse foi um discurso muito ouvido durante as minhas observações. Os professores entendem que o novo sistema de avaliação acarretou mais responsabilidades às suas tarefas escolares. A partir do que é proposto, os professores devem realizar avaliações do seu componente curricular (que deve estar articulado ao plano de ensino da área de conhecimento a qual faz parte), após realizar PPDA's para os estudantes que não conseguiram atingir o conceito satisfatório, e, durante o trimestre, elaborar estratégias para recuperar o aprendizado dos educandos que ainda não avançaram.

Hargreaves (2005) nos chama a atenção de como o tempo escolar é compreendido de diferentes formas pelos gestores e pelos professores. Este hiato entre essas diferentes percepções temporais é um dos motivos da ocorrência deste fenômeno vivenciado pelos professores, o sentimento de intensificação de seu trabalho docente. Os gestores, por acreditarem que as reformas curriculares não estão ocasionando os resultados esperados, criam manobras, estratégias, artefatos de controle e pressão em relação ao que fazem os professores no chão da escola. Por sua vez, os professores que continuam com as suas tarefas diárias, se veem sobrecarregados por essas novas atribuições que desconsideram a complexidade do seu fazer docente.

Como uma estratégia para minimizar as constantes atribuições avaliativas, alguns professores têm diminuído as exigências em suas avaliações, como destaque através da fala da professora Laura:

"Então a galera toda, não dou mais prova, é trabalhinho e CSA e deu. Porque chega lá no final do conselho tu vê: 'Não, mas é CRA lá, não sabe nada de matemática.' 'Mas foi só contigo fulana.' 'Não, tudo bem, foi só comigo.' 'Então vamos fazer PPDA.' Então roda no PPDA, tem que fazer outro PPDA. Tem que fazer PPDA até ele passar. Só que ele não vai passar porque ele não sabe. E o que acontece? Ele passa. Dai ele chega lá no outro ano e:



‘Bah meu, não sabia nada e passei.’ E assim vai... É o que nós estamos formando”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

Jussara Hoffmann (2009) afirma ser uma crença dos professores de que a manutenção da avaliação classificatória é a garantia de um ensino de qualidade, que resguarda um saber competente aos alunos. Segundo a autora, os professores ao defenderem esta posição se remetem a um discurso saudosista, porém desconsideram o caráter elitista, destinada a uma classe social privilegiada, que a escola remetia.

Entendo que esta pode ser uma estratégia com o intuito de minimizar os efeitos da sobrecarga de trabalho a que estão expostos estes professores. Pérez Gómez (1997) diz que o incremento nas jornadas de trabalho, ocasionado pelas reformas educacionais, conduzem os professores a reproduzirem estas demandas como tarefas fictícias ou meramente o cumprimento de atividades burocráticas.

A professora Renata afirma que alguns professores realmente “afrouxaram” suas avaliações, porém existem outras posições na escola no que se refere à avaliação:

“Depende de cada professor. Aí entra naquela outra questão que eu estava falando antes, tem professor que não quer se envolver e se incomodar e acaba aprovando todo mundo. Então já faz uma primeira avaliação pra todo mundo passar e não fazer a outra. Então esse não se incomoda, porque pensa assim, mas tem vários colegas que não, continuam mantendo seu mesmo nível de exigência nas avaliações, pode solicitar de forma diferente, mas não quer dizer que isso vai modificar o grau. Então a avaliação, ela depende muito de cada professor, do perfil de cada professor e isso acho que é muito difícil a gente modificar”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

Portanto, apesar de ser outra das demandas relacionadas à reforma curricular do Ensino Médio, a avaliação emancipatória é entendida e significada de diferentes maneiras em cada escola e até mesmo por professores diferentes de uma mesma escola. Molina e Molina Neto (2009) apresentam que uma das possíveis causas dos fracassos de reformas curriculares é justamente porque os gestores desconsideram que cada professor possui suas crenças, seus valores e histórias de vida, podendo em menor ou maior grau aderir ou resistir ao que é proposto. Os autores reforçam que as reformas devem considerar o professorado e os outros setores da comunidade escolar, dando poder a esses atores para que possam decidir e intervir na sua realidade.

Por ser uma mudança paradigmática no modo de entender o processo de ensino e aprendizagem, buscando superar a visão meritocrática, seletiva e classificatória do processo avaliativo, nem todos os professores maturaram este conceito. É preciso levar em conta a lacuna temporal existente entre os gestores que pensam as reformas e os professores que as executam no chão da escola.

A justificativa de que a avaliação por áreas diminui as relações hierárquicas construídas historicamente na educação brasileira não se confirma na realidade das escolas observadas. O trabalho de campo realizado me permite compreender que as ações dos professores têm mais potência para legitimar o seu componente curricular. Os docentes que procuram se integrar ao coletivo escolar e adotam métodos avaliativos claros e coerentes tendem a ter mais representatividade frente a seus pares.

Por fim, os professores colaboradores desta pesquisa acreditam que este sistema de avaliação acarreta mais afazeres à sua jornada de trabalho. O processo de intensificação do trabalho docente é um fenômeno observado durante as reformas educacionais. Como estratégia de minimizar os efeitos desta intensificação, alguns professores diminuíram os critérios avaliativos como forma de não prosseguir reavaliando seus estudantes. Porém, destaco que esta alternativa ocasiona uma situação que merecia ser refletida pelos docentes, pois nossa maior preocupação como professores, precisaria ser o aprendizado de nossos educandos.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O presente estudo buscou compreender como os professores de Educação Física reconstruíram o seu trabalho docente em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, durante a implementação do Ensino Politécnico.

Apresento a ideia de transitoriedade em minhas considerações por entender que minhas reflexões são fruto de minhas limitações, motivações e anseios como professor e pesquisador, portanto não tenho a pretensão de generalizar estes achados. Ademais, esta dissertação foi construída e situada em um espaço e tempo determinados e realizada através da colaboração de sujeitos únicos. Ou seja, outros olhares e outras interpretações são possíveis sobre este mesmo fenômeno.

Como professor de Educação Física em exercício nesta mesma rede de ensino, presenciei, durante meu estudo, muitos momentos de aprendizados e de hesitação. A todo o momento era preciso um distanciamento que muitas vezes não era tarefa muito simples. Os colaboradores questionavam-me sobre como articulava, na minha prática, estas inquietações que eles viviam. Foi preciso calma para não assumir alguns enfrentamentos, fazendo parte de um discurso binário, contra ou a favor da reforma.

Foi preciso também humildade e respeito aos colaboradores para procurar compreender a complexidade que faz parte do ser professor. Procurei ser atento às palavras que proferia e que escrevia, de modo a lembrar que elas carregam significados. Mas nem sempre esta relação foi amena, houve alguns episódios em que me senti incapaz, com dúvidas, temeroso, sem ter a certeza de ter agido adequadamente. Assumo a minha falta de experiência enquanto pesquisador como limitação deste estudo, mas estas experiências forjaram um crescimento pessoal e profissional. Acredito que ninguém nasce pronto, é no acerto e erro que nos reconstruímos mais fortes.

Acredito também que nesta relação com os professores colaboradores, eles também tenham movimentado suas percepções sobre seu fazer docente. Alguns professores narraram sentirem-se sozinhos na escola, sem ter com quem conversar sobre seus dilemas. Por isso acredito que dar voz e vez para que falem e escrevam sobre sua prática pode ser um importante meio para que possam de fato refletir sobre o que fazem na escola.

A partir de meu trabalho de campo, através das observações e da leitura dos documentos e das entrevistas, compreendi que a implantação do Ensino Médio Politécnico foi cercada de resistências, incompreensões e tensionamentos por toda a comunidade escolar. Os professores colaboradores afirmam que houve pouco debate anterior, e somente os

representantes das escolas foram convidados a participar. Os professores também afirmam que o processo entre debates e implantação foi apressado, cerca de três meses.

As duas instituições estudadas afirmaram que, em 2012, primeiro ano de implementação, foi o período mais difícil, pois as escolas não queriam esta mudança e tiveram que adaptar seus currículos ao que era proposto. Os professores afirmam que também não houve momentos formativos oferecidos pela mantenedora para trabalhar sob a nova perspectiva.

Na Escola Centro, o movimento de resistência foi mais acentuado, ganhando o apoio da comunidade escolar que se mobilizou junto aos professores em um movimento que não queria o “politreco” em sua escola. Na Escola Zona Sul, apesar de um primeiro momento também de oposição, o processo de implementação foi mais bem recebido, sendo, inclusive no ano em que realizei a pesquisa (2014) uma escola apontada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul como uma escola de referência no Ensino Médio Politécnico.

Observando as aulas de Educação Física dos professores colaboradores, compreendi que elas seguiam duas direções. A professora Renata tinha sua preocupação em que todos os estudantes estivessem realizando alguma atividade e trabalhava como conteúdos o esporte, exercícios físicos e discussões sobre o corpo. Eduardo e Laura, por sua vez, apresentavam características de professores em desinvestimento pedagógico, ocasionando em não aulas de Educação Física, momentos sem intencionalidade pedagógica, que podem ser confundidos com momentos livres e recreativos (MACHADO ET AL, 2010).

O desinvestimento pedagógico dos professores de Educação Física, dentre outros fatores, é citado como decorrência da própria reforma curricular. A professora Laura afirma que com a chegada do Ensino Médio Politécnico, a escola dividiu sua carga horária entre as aulas de Educação Física e turmas de Seminário Integrado, além de ter sua jornada de trabalho ampliada e constantes mudanças em seu horário, o que a desmotivou durante o ano em que realizei a pesquisa.

Na Escola Zona Sul, tive a possibilidade de visualizar alguns ensaios de um trabalho interdisciplinar. Porém, esse tipo de trabalho se materializava através de projetos isolados, com os colegas de maior afinidade e nas oficinas de PPDA. As dificuldades para realizar o trabalho interdisciplinar envolvem a organização e estrutura das escolas, a mobilização do professorado para realizar este tipo de trabalho e os limites na formação inicial e continuada.

A professora Renata cita ainda como dificuldade o fato de os outros professores da área escolherem os conteúdos a serem trabalhados nestes projetos, o que por vezes demanda um esforço grande de sua parte para adequar o conteúdo específico de seu componente

curricular. Penso ser esse um dos enfrentamentos necessários a ser assumido pela professora Renata, que também proponha conteúdos específicos da Educação Física, reafirmando sua legitimidade como componente obrigatório da Educação Básica.

O Seminário Integrado surge dentro da proposta do Ensino Médio Politécnico como um *locus* onde o princípio da pesquisa seja viabilizando, articulando os eixos cultura, trabalho, ciência e tecnologia. Esta nova demanda foi apresentada aos professores colaboradores de diferentes maneiras. Enquanto Laura e Eduardo assumiram esta responsabilidade como maneira de compor sua carga horária semanal de trabalho, o professor Augusto por sua vez escolheu por motivações próprias, inclusive no ano da realização desta pesquisa contando somente com turmas de Seminário Integrado. Estas escolhas ou arranjos afetam diretamente o trabalho desenvolvido neste espaço, gerando resistências ou aderências.

A organização destes espaços também foi determinante para facilitar ou dificultar o trabalho dos professores responsáveis por turmas de Seminário Integrado. A Escola Zona Sul dividia os períodos de Seminário Integrado entre os professores das diferentes áreas, o que favorecia uma relação dialógica entre eles. A escolha do tema gerador era realizada no início do ano pelos estudantes e, ao longo do ano, eles iam desenvolvendo suas pesquisas, culminando em uma apresentação no final do ano. A Escola Centro apresentou maiores dificuldades neste trabalho, o que pode ser atribuído, entre outros fatores, a como a escola pensa este espaço. Todos os períodos semanais são encarregados para um mesmo professor, o que sobrecarrega seu trabalho. Além disso, o tema gerador foi escolhido pelos professores no início do ano (Conhecendo o Mundo), o que segundo os colaboradores foi uma falha estratégica, pois o tema se esgotou durante o ano, se tornando repetitivo e maçante.

Os professores relataram que não houve formações que os capacitassem no trabalho com esta nova demanda. Cada escola, dentro de suas capacidades e limitações, se organizou da melhor maneira para atender o que era proposto.

O último ponto que me dediquei a compreender foi a avaliação emancipatória. A avaliação ganha destaque na proposição da reforma do Ensino Médio Politécnico, pois segundo o documento-base, a avaliação classificatória ou tradicional é um problema central em nossas escolas. A mudança de notas para conceitos e a avaliação por áreas provocou posições divergentes entre o professorado.

A avaliação por áreas é pensada como estratégia para diminuir as relações hierárquicas entre as disciplinas, porém a partir de meu estudo, acredito que outros fatores têm maior efeito para modificar este cenário. Os docentes que procuram se integrar à escola, participando

efetivamente das reuniões de planejamento e que adotam métodos avaliativos claros e coerentes tendem a ter mais representatividade frente a seus pares.

Através do meu trabalho de campo, pude compreender que os professores entendem que este método avaliativo aumenta suas tarefas na escola intensificando o seu trabalho docente. Como forma de diminuir a intensificação de seu trabalho, alguns professores modificaram seus critérios avaliativos, facilitando a aprovação dos estudantes. Destaco que esta não é uma estratégia adotada por todos os professores e reforço que a avaliação emancipatória é entendida como uma mudança de paradigma, transferindo este processo que na avaliação tradicional é voltado para o resultado, para voltar à atenção ao processo de ensino e aprendizagem.

Entendo que esta é uma reforma curricular recente, desde 2012, e que foram propostas orientações que demandam mais tempo e apropriação para que sejam materializadas pelos professores. Acredito que são necessárias maiores iniciativas por parte da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul para realizar formações continuadas para que estes professores possam pensar através de suas realidades e reconstruir suas práticas. Também seria importante voltar nosso olhar para a formação inicial. Os futuros professores precisam estudar, por exemplo, os conceitos de avaliação emancipatória, de pesquisa como princípio pedagógico, experiências em trabalhos interdisciplinares. Somente assim podemos pensar em reelaborar um currículo que se aproxime das necessidades dos estudantes e que de fato faça sentido em suas vidas.

Sustento que devem ser investidos mais recursos na Educação, melhorando as condições físicas e materiais das escolas, qualificando as condições de trabalho dos professores. Também é preciso que a remuneração dos professores seja melhorada, de modo que este profissional seja mais valorizado e não precise trabalhar em diversos locais para garantir sua renda.

Portanto, sem a intenção de escrever um ponto final, mas sim uma síntese, acredito que o trabalho docente dos professores da escola Zona Sul e Centro foram profundamente alterados pela proposição da reforma do Ensino Médio Politécnico. Penso que a etnografia foi um pressuposto teórico metodológico adequado, pois me permitiu adentrar na cultura destes sujeitos que foi modificada a partir destas novas demandas. Nesta relação pesquisador/colaborador, importantes aprendizados foram construídos e podem ser consultados através desta dissertação. Assumo as limitações no seu desenvolvimento e sugiro que este tema continue a ser explorado em possíveis estudos, para que possamos visualizar outros contextos, outros sujeitos, outras realidades.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, I. **Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do rio grande do sul e a pesquisa na escola: estudo de caso**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.
- AZEVEDO, J.; REIS, J. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no Rio Grande do Sul. In: AZEVEDO, J.; REIS, J. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. Fundação Santillana, São Paulo, 2013.
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Barcelona: Paidós, 1989.
- BARROS, A; FISCHER, M. Notas sobre a reestruturação curricular do ensino médio politécnico na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul/Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 1-24, 2012.
- BASSO, I. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES [online]**. Acesso em 20 de junho de 2014. vol.19, n.44, p. 19-32, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext). Acesso em 20 de junho de 2014.
- BASTOS, A. **Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de educação física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio**. Dissertação de mestrado. Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2003.
- BEISIEGEL, C. **Estado e Educação popular**. Livraria Pioneira, São Paulo, 1974.
- BERWANGER, C. **A relação entre esporte e educação na perspectiva dos alunos do ensino médio das escolas particulares**. Dissertação de mestrado. Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BETTI, M. “Imagens em ação”: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 95-120, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.
- BONONE, C. **A prática da Educação Física na escola privada de Ensino Médio em Caxias do Sul – RS – Perspectiva do professor**. Dissertação de mestrado. Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência.** In: Teoria e educação. Porto Alegre n. 1, p. 93-107, 1990.

BRANDL, C. A nova política para o ensino médio: um estudo da educação física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 71-86, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** n. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.793, de 01 de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, parágrafo 3º, e art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2 dez. 2003. Seção 1, p. 3.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CNB 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em 14 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo escolar 2010**, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br/> Acesso em 14 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo escolar 2013**, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br/> Acesso em 20 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.140, regulamento o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Aprovada a **Lei 13.005 na qual aprova o Plano Nacional de Educação 2011-2021.** Brasília, 2014.

CARDOSO, M; *et al.* Educação física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, vol.28, no.1, p.147-161, 2014.

CHICATI, K. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CIAVATA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Editora Cortez, São Paulo, 2012.

DARIDO, S. **Educação Física na escola, implicações para a prática pedagógica.** Guanabara Gookan, Rio de Janeiro, 2008.

DEMO, P. **Outro professor: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.



DIAS, D.; CORREIA, W. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.27, n.2, p.277-87, 2013.

DINIZ, J.; AMARAL, S. A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, 2009.

DUBAR, D. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.146, p.351-367, 2012.

FAGGION, C. **A prática docente dos professores de Educação Física do ensino médio das escolas públicas de Caxias do Sul**. Dissertação de mestrado. Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FARENZENA, N. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. Editora UFRGS, Porto Alegre, 2006.

FARIAS, G.; *Et al.* Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 11-22, 2008.

FELIPPE, B. Refletindo sobre o Ensino Médio Brasileiro. **Caderno de Pesquisas Ritter dos Reis**, volume III. Faculdades Integradas Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2000.

FEITOSA, W.; *Et al.* Aulas de educação física no ensino médio da rede pública estadual de Caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo? **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109, 2011.

FERREIRA, M. Desqualificação/requalificação do magistério imposta pelo capital e a resistência dos/das docentes: uma análise de três propostas de educação física para o ensino médio e fundamental. **Revista da Educação Física/UEM**, v.9, p.3-12, 1998.

FERRETI, C. Problemas institucionais e pedagógicos na implementação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, 2011.

FONSECA, D. Planejamento. In: FONSECA, D; MACHADO, R. **Educação Física: (re)visitando a didática**. Editora Sulina, Porto Alegre, 2015.

FRIGOTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho**. In: FRIGOTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUIMARÃES, S.; *et al.* Educação física no ensino médio e as discussões sobre meio ambiente um encontro necessário. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 157-172, 2007.

GÜNTHER, M. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos**: Um estudo na Rede Municipal de Porto Alegre. Tese de Doutorado, Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 2005.

HOFFMANN, J. **A avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, LDA, 2ª ed., p. 31-62, 1989,

ISSE, S. **Corpo e feminilidade: um estudo realizado com meninas adolescentes no contexto da educação física escolar**. Dissertação de mestrado. Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

JÉLVEZ, J. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. In: AZEVEDO, J.; REIS, J. **Reestruturação do Ensino Médio**: Pressupostos teóricos e desafios da prática. Fundação Santillana, São Paulo, 2013.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. CARDOSO, S. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, 2008.

KLEINUBING, N. *et al.* A dança na perspectiva crítico emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551-820, 2012.

\_\_\_\_\_; SARAIVA, M.; FRANCISCHI, V. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 2013.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.100, 1997.

\_\_\_\_\_. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8. p.43-55, 2011.

LADEIRA, M.; DARIDO, S. Educação Física e Linguagem: Algumas Considerações Iniciais. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p. 25-32, 2003.

LANDIM, R. **A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2009.

LEITE, L. **Seminários Integrados: um estudo de caso sobre sua implementação**. Trabalho de conclusão de curso, licenciatura em matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIMA, J.; FONSECA, V.; GUEDES, D. Comportamento de risco para a saúde de escolares do ensino médio de barra dos coqueiros, Sergipe, Brasil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 141-154, 2010.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

MACHADO, T.; BRACHT, V.; FARIA, B.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, 2010.

MARCELO GARCIA, C. **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Editora Octaedro, Barcelona, 2009.

MEDEIROS, I.; LIMA, M. Avaliação: instrumentos do direito de todos à aprendizagem. In: AZEVEDO, J.; REIS, J. **O Ensino médio e os desafios da experiência**. Fundação Santilana, São Paulo, 2014.

MELLO, A.; FAVARIN, E.; AITA, S.; SARTURI, R. A Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: entre intenções e práticas surgem os seminários integrados. In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M.; OLIVEIRA, D.; HYPÓLITO, A. **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança**. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

MELO, R.; FERRAZ, O. O novo ensino médio e a Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.13 n.2 p.86-96, 2007.

MIRANDA, A.; LARA, L.; RINALDI, I. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.621-630, 2009.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

MOLINA, R.; MOLINA NETO, V. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar, pesquisar e aprender: Metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L.; SANCHOTENE, M. **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física escolar**. Editora Unijuí, Ijuí, 2009.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre. Ano IV, n.7, p.34 - 42, 1997.

\_\_\_\_\_ Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil**. Porto Alegre, n.2 p.66-74, 1998.

\_\_\_\_\_ Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre - RS/Brasil. **Movimento**. Porto Alegre. V. 9, N. 1, 145-169, 2003

\_\_\_\_\_ Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, A. Nivaldo S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, p.113-145, 2010..

MONTEIRO, H.; PADOVAN, C.; GONÇALVES, A. Aptidão física e saúde coletiva de estudantes do ensino médio: estudo a partir de modalidades esportivas e de variáveis socioculturais. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.10, p.53-64, 1999.

MOSNA, R. Avaliação: paradigma e paradoxos no âmbito do Ensino Médio. In: AZEVEDO, J.; REIS, J. **O Ensino médio e os desafios da experiência**. Fundação Santillana, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, L. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Línguas, Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

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

NEIRA, M.; LIPPI, B. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.2, p.607-625, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v.1, n.3, 1996.

NIETO, S. **Razones para seguir con entusiasmo**. Octaedro, Barcelona, 2006.

NOZAKI, H. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: Mediações da regulamentação da profissão**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, A. A Educação Física no ensino médio - período noturno: um estudo participante. **Movimento**, Porto Alegre, n. 12, 2000.

\_\_\_\_\_ ; RAMOS, G. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.252-259, 2008.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PALMA, A.; *Et al.* Insatisfação com o peso e a massa corporal em estudantes do ensino fundamental e médio do sexo feminino no município do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 51-64, 2013.

PEREIRA, F. Nível médio de ensino: aulas de educação física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.2, p.136-155, 1999.

\_\_\_\_\_ ; SILVA, A. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2004.

\_\_\_\_\_ ; *Et al.* Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de educação física: motivos e alternativas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 209-221, 2010.

PEREIRA, R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Dissertação de mestrado, Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PEREIRA, R.; MOREIRA, E. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2005.

PEREIRA, G.; MAZZOTTI, T. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14 n.1 p.53-62, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Artmed, Porto Alegre, 1999.

PIERINE, D.*et al.* Composição corporal, atividade física e consumo alimentar de alunos do ensino fundamental e médio. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.12 n.2 p.113-124, 2006.

PIRES, M. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Revista Interface, comunicação, saúde e educação**, v.2, p.173-182, 1998.

PIZANI, J.; OLIVEIRA, A.; RINALDI, I. Investigação diagnóstica no ensino médio na cidade de Maringá: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, 2012.

PIZZI, L. A politecnia no Brasil: história e trajetória política. **Educação e filosofia**, v.16, n.32, p.117-147, 2002.

RAMOS, M. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

REIS, J.; GONZAGA, J. Interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: o trabalho como centralidade na educação popular. Trabalho apresentado no **XVII Fórum de estudos: Leituras de Paulo Freire**. Santa Maria, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Outubro/novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. **Diagnóstico da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/> Acesso em 15 de junho de 2014.

ROCHA, S. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, J.; REIS, J. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. Fundação Santillana, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, J. **A educação Politécnica no Brasil**. Editora Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 19º ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SALVIVI, L; MYSKIW, M. As manipulações do corpo na representação da imagem social de alunas nas aulas de educação física. **Pensar a prática**, Goiânia, n.12, p.1-11, 2009.

SAMPEDRO, L. **Motivação à prática de atividades físicas e esportivas na educação física escolar : um estudo com adolescentes do ensino médio de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS**. Dissertação de mestrado. Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANCHO, J.; HERNÁNDEZ, F. ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. **Revista Educar**, v. 34, p. 39-51, 2004.

SANCHOTENE, M.; MOLINA NETO, V. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a prática**, Goiânia, v.9, n.2, p.267-280, 2006.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005.

SANTOS, M.; NISTA-PICCOLO, V. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.65-78, 2011.

\_\_\_\_\_ ; MARCON, D.; TRENTIN, D. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.571-580, jul./set. 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção da politecnia**. Fiocruz, Politécnico de saúde Joaquim Valêncio, Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHERER, A.; MOLINA NETO, V. O conhecimento pedagógico do professor de Educação Física da escola pública no Rio Grande do Sul – uma etnografia em Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, n.13, p.71-80, 2000.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.23-46, 2005.

SILVA, R.; MACIEL, P. Características da Educação Física do Ensino Médio noturno. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15 n.2 p.247-256, 2009.

SILVA, S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, 2012.

SOUZA JÚNIOR, O.; DARIDO, S. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a prática**, Goiânia, v.12, p.1-12, 2009.

SOUZA, S.; OLIVEIRA, A. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_ ; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMAS, J.; NELSON, J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THIESEN, J. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-

aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.

ZAMBONATO, F. **Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo com adolescentes com sobrepeso e obesos das escolas de Erechim-RS**. Dissertação de mestrado. Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ZIBAS, D. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.

ZILBERSTEIN, J. **A participação nas aulas de Educação Física no Colégio de Aplicação da UFRGS: O que pensam as alunas e os professores de Educação Física**. Trabalho de conclusão de curso. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

WITTIZORECKI, E. **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.

\_\_\_\_\_ ; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47- 70, jan./abr. 2005.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Pesquisa Educação: teoria e prática**. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010.

WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos**. Editora Paidós, Barcelona, 1989.

WOODS, P. **La escuela por dentro, La etnografía de la investigación educativa**. Editora Paidós, Barcelona, 1995.

\_\_\_\_\_ **Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación**. Editora Paidós, Barcelona, 1998

**ANEXOS****ANEXO A – Termo de Consentimento Institucional****Nome da Escola:** \_\_\_\_\_**Nome do (a) Diretor (a):** \_\_\_\_\_**Endereço** \_\_\_\_\_

Declaro que o pesquisador Maicon Felipe Pereira Pontes está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a partir do mês de setembro de 2014.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva compreender como os professores de Educação Física reconstruem o seu trabalho docente em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, frente à implementação do Ensino Politécnico.

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

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

\_\_\_\_\_  
Data\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo da Direção da Escola



## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre o trabalho docente do professor de Educação Física durante a implementação do Ensino médio Politécnico. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

### **Objetivos do Estudo:**

**Compreender como os professores de Educação Física reconstróem o seu trabalho docente em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, neste momento de implementação do Ensino Politécnico.**

### **Procedimentos:**

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

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

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

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

### **Riscos e Benefícios do estudo:**

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

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

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

Quarto: Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

**Confidencialidade:**

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

**Voluntariedade:**

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

**Novas Informações:**

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

**Contatos:**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física  
Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki  
e-mail: [elisandro.wittizorecki@ufrgs.br](mailto:elisandro.wittizorecki@ufrgs.br) Telefone: (51) 33085821

Mestrando: Maicon Felipe Pereira Pontes  
e-mail: [maicon\\_ppontes@hotmail.com](mailto:maicon_ppontes@hotmail.com)

---

Maicon Felipe Pereira Pontes

(Mestrando do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

---

**Assinatura do Participante**

### ANEXO C – Roteiro de entrevista semiestruturada

**Entrevista N°:** \_\_\_\_\_

**Nome do (a) Colaborador (a):** \_\_\_\_\_

**Ano de Conclusão Graduação:** \_\_\_\_\_ **Ano de Conclusão Pós-Graduação:** \_\_\_\_\_

**Tempo de Trabalho Docente:** \_\_\_\_\_ **Tempo de Trabalho na Rede Estadual:** \_\_\_\_\_

**Tempo de Trabalho na Escola** \_\_\_\_\_ **Regime de trabalho:** \_\_\_\_\_

**Número de horas/aulas semanais:** \_\_\_\_\_

**Data da Entrevista:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ **Horário de Início:** \_\_\_\_\_ **Horário de Término:** \_\_\_\_\_

**Local da Entrevista:** \_\_\_\_\_ **Tempo de Duração:** \_\_\_\_\_

- 1) Fale um pouco sobre a sua escolha pela Educação Física, sempre quis ser professor de escola? Já teve experiências fora do contexto escolar?
- 2) Como foi a sua chegada nesta escola em específico? Já teve experiências em outras escolas? E atualmente trabalha em outros locais?
- 3) Como é dar aulas para os estudantes do Ensino Médio? Quais são as vantagens e desafios no trabalho com esta etapa de escolarização?
- 4) Como é a tua relação com os outros professores de Educação Física da escola? E com os professores das outras disciplinas? E com o restante da escola (direção, suporte pedagógico, funcionários)?
- 5) Você já estava na docência quando houve a implementação do Ensino Médio Politécnico? Se sim, quais as repercussões provocadas pela proposta na sua escola?
- 6) Qual a sua opinião sobre o novo Ensino Médio Politécnico?
- 7) Quais as estratégias que a sua escola se utilizou para se adaptar as novas demandas exigidas com a implantação do Ensino Médio Politécnico (aumento da carga horária, acréscimo do seminário integrado, avaliação emancipatória, trabalho interdisciplinar)?
- 8) Houve informações oferecidas pela escola e Secretaria de Educação? Como foram?
- 9) Quais as dificuldades e potencialidades você enxerga na proposição do Ensino Médio Politécnico na sua escola? E para a educação Física enquanto disciplina curricular?

## ANEXO D – Roteiro das observações

**Escola:**

**Data da observação:**

**Início:**

**Término:**

**Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física:** conteúdos, proposta pedagógica, estratégias metodológicas, tempos e espaços utilizados, relações sociais traçadas dentro da aula (professor-estudante, estudante-estudante).

**Observação sobre as rotinas da escola:** horários, distribuição de tarefas entre professores e funcionários, organização dos espaços físicos, relacionamentos sociais, eventos e calendário da escola.

**Observação na sala dos professores:** relações entre tempo livre e assuntos profissionais, aproximações pessoais e profissionais, debates e temas tratados entre os professores, receptividade ao professor de Educação Física, receptividade ao corpo diretivo da escola.

## ANEXO E – QUADRO DE HORAS DE OBSERVAÇÃO

Nº	Professor	Escola	Observação	Data	Duração
1	Supervisão pedagógica	Zona Sul	Primeiro contato	19/09/14	30min
2	Renata	Zona Sul	Primeiro contato	23/09/14	50min
3	Eduardo	Zona Sul	Primeiro contato	24/09/14	30 min
4	Eduardo	Zona Sul	EF e SI	25/09/14	2h30min
5	Renata	Zona Sul	EF e reunião	30/09/14	1h50min
6	Eduardo	Zona Sul	EF e SI	02/10/14	2h30min
7	Supervisão pedagógica	Centro	Primeiro contato	06/10/14	45min
8	Renata	Zona Sul	EF e reunião	07/10/14	3h50min
9	Laura e Augusto	Centro	Primeiro contato	08/10/14	1h30min
10	Eduardo	Zona Sul	EF e SI	09/10/14	2h
11	Laura	Centro	EF e SI	13/10/14	1h30min
12	Renata	Zona Sul	EF e reunião	14/10/14	4h10min
13	Augusto	Centro	SI	15/10/14	3h40min
14	Eduardo	Zona Sul	EF e SI	16/10/14	2h30min
15	Laura	Centro	EF e SI	20/10/14	2h
14	Renata	Zona Sul	EF e reunião	21/10/14	2h50min
15	Augusto	Centro	SI	22/10/14	1h40min
16	Eduardo	Zona Sul	EF	24/10/14	2h30min
17	Renata	Zona Sul	Oficinas de PPDA's	28/10/14	1h50min
18	Laura	Centro	Semana da escola	29/10/14	50min
19	Eduardo	Zona Sul	Seminário e EF	31/10/14	3h30min
20	Laura	Centro	Evento no ginásio	3/11/14	1h30min
21	Renata	Zona Sul	Oficinas de PPDA's	4/11/14	2h20min
22	Augusto	Centro	SI	12/11/14	1h40min
23	Eduardo	Zona Sul	EF	13/11/14	2h30min
24	Renata	Zona Sul	EF	18/11/14	3h50min
25	Augusto	Centro	SI	19/11/14	2h
26	Eduardo	Zona Sul	EF e SI	20/11/14	3h50min
27	Laura	Centro	EF	21/11/14	2h
28	Laura	Centro	EF e SI	24/11/14	2h
29	Renata	Zona Sul	EF e reunião	24/11/14	1h50min
30	Augusto	Centro	SI	26/11/14	1h40min
31	Laura	Centro	SI	1/12/14	1h30min
32	Renata	Zona Sul	EF	1/12/14	2h
33	Augusto	Centro	SI	3/12/14	2h10min
34	Eduardo	Zona Sul	EF e SI	4/12/14	2h10min
35	Supervisão pedagógica	Zona Sul		04/03/15	30min
36	Supervisão Pedagógica	Zona Sul		06/03/15	1h
37	Renata	Zona Sul		11/03/15	2h
38	Renata	Zona Sul	Reunião pedagógica	14/03/15	3h
39	Supervisão pedagógica	Centro		22/04/15	50min
40	Augusto	Centro		06/05/15	1h20min
Total de horas observadas: 87h08min					

## ANEXO F – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola:** Zona Sul

**Professor:** Renata

**Data:** terça-feira, 14/10.

**Início:** 13h **Término:** 17h

Educação Física

Reunião das Linguagens

Educação Física

**Local:** Pátio, biblioteca, pátio

Chego à escola após o toque do sinal, pergunto à senhora da portaria pela professora Renata e ela me diz que já está no pátio. Vou até o pátio da escola e a professora já tinha distribuído os materiais. Alguns alunos jogam 3 corta [11] no pátio inferior da escola ao lado das salas de aula, e três meninas estão sentadas em colchonetes ao lado da professora.

Desculpo-me pelo atraso e a cumprimento, ela diz que não tem problema. A professora me explica que um aluno enrolou-a hoje, pois pediu que os deixassem livres, pois na última aula já tinham trabalhado, porém ela descobriu que ele a enganou, pois já tinham ficado livres também na aula anterior.

A todo o momento, a professora fica observando se algum aluno está sem fazer nada e os estimula a fazer alguma atividade (ou jogar 3 cortas, ou fazer exercícios que ela propõe). As alunas reclamam muito ao fazer os exercícios, a professora salienta a importância de atividades físicas e comenta que elas sentem dor por serem sedentárias.

C.O. Apesar da cobrança e das reclamações das alunas percebo que elas mantêm um bom relacionamento.

A professora me comenta que na próxima sexta-feira ela fará novamente os testes físicos que fez com eles no início do ano. Nessa hora, ela vai buscar uma prancheta com anotações e pede para que as meninas façam abdominais para ela comparar se melhoraram. Ela marca o tempo e parece que as meninas pioraram o seu desempenho, então a professora comenta: “que isso gurias, desse jeito o professor vai achar que eu não trabalho nada com vocês”.

C.O. Sinto-me um pouco constrangido nesta hora. Por essa fala, percebo que a professora ainda tem de mim a imagem como pesquisador, ou avaliador de sua prática,

e não a de parceria, ou como colaboradores como eu pretendo afirmar. Tentarei melhorar essa relação nos próximos encontros.

A aula segue nesse ritmo até o sinal soar, então a professora leva os alunos até a sala e eu fico aguardando-a no saguão de entrada da escola.

A professora desce então vamos para a sala dos professores, onde encontramos com outros professores das áreas das Linguagens. Digo que trouxe o texto que ela me pediu na aula anterior (um texto que li na faculdade), ela agradece. Entra a professora Cibele (orientadora pedagógica) e diz que a reunião será na biblioteca, nos levantamos e vamos até o local.

Chegando à biblioteca, nos sentamos em uma mesa retangular em um canto da sala. Estão na reunião, a Renata, a Cibele, o professor Antônio de português, uma professora de literatura, e outras duas professoras que ainda não sei as disciplinas.

A reunião começa com a Cibele entregando papéis referentes ao que foi decidido na reunião com os professores do seminário integrado sobre datas dos fóruns temáticos e salão de iniciação científica que os estudantes participarão em novembro.

C.O. Também ganho o material com as datas o que me deixa contente por entender que já me veem como parte integrante daquela reunião.

Após, começam a discutir sobre os PPDA's do segundo trimestre, quais datas e quais estratégias realizarão. Fica decidido que será na forma de oficinas, e que cada professor trará materiais durante a semana para poderem reunir e dividir pelos estudantes que ficaram em PPDA. Surge o caso de um aluno do terceiro ano que foi o único a não conseguir passar no trimestre, então os professores sugerem que se faça uma estratégia diferenciada para não expô-lo.

C.O. A Renata é muito ativa durante a reunião, opina sobre todos os assuntos com bastante propriedade. Pelos comentários dos professores, dá para perceber a vantagem de lecionar em uma escola de pequeno porte, pois conseguem pensar em cada aluno individualmente.

Surge a discussão sobre as apresentações dos alunos, pois pensam como motivar os alunos a assistirem as outras apresentações dos colegas. A Renata dá a ideia de o grupo que não estiver apresentando avaliar os colegas e diz: “Eu sou muito do mal”. Os professores acatam ao passo que ela reafirma: “Eu sou do mal e vocês ainda pisam em cima”.

C.O. Percebo pela fala da Renata que ela sempre diz ser rigorosa.

A Renata vai até o note da Cibele para digitar o que os professores decidiram sobre essas avaliações. A reunião termina e nos dirigimos à sala dos professores onde a mesa central está repleta de doces e salgados em homenagem ao dia dos professores. A vice diretora pede para falar algumas palavras e conta que pela manhã estiveram na escola representantes da SEDUC que foram ver como a escola funcionava. Disse que foram só elogios à escola, falaram muito bem sobre a estrutura, organização, limpeza e principalmente sobre o material escrito dos professores referentes ao Pacto. Falaram que vão deixar esse material na mesa do secretário de educação para afirmar que na Escola Zona Sul o politécnico funciona sim. Elogia bastante o trabalho dos professores, e diz saber que a cobrança por parte da Cibele é grande, mas que sabemos que somos como os alunos, se não há cobrança não trabalhamos.

Converso um pouco com a Cibele e a parabenizo pelo reconhecimento, ela agradece e diz que sabe das dificuldades de fazer esse trabalho andar e que ele depende muito do comprometimento dos professores, pois se o professor não estiver engajado com o projeto da escola se torna muito difícil colocar em prática. Diz que alguns professores que não se identificaram com a proposta da escola acabaram mudando para outros lugares.

O recreio se estende um pouco e a vice chama a Cibele para que ela vá soar o sinal da escola. A Renata e a professora de Literatura comentam em tom de brincadeira: “continua falando com ela, Maicon”. (risos)

A Renata sobe para buscar os alunos e desce para o pátio da escola onde a aguardo. Ela entrega uma bola de vôlei para os meninos que vão jogar. Os outros alunos ficam sentados pelo pátio. Logo o sinal bate, pois como o recreio foi prolongado, esse período ficou menor. Os alunos reclamam e a professora diz que ficaram jogando no recreio. Ela sobe para levar os alunos de volta à sala. Na descida nos despedimos e vou embora da escola.



## **ANEXO G - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA**

**Entrevista N°.: 3**

**Nome do (a) Colaborador (a): Renata**

**Data da Entrevista: 26/01/2015**

**Horário de Início: 9:15      Horário de Término: 10:13**

**Local da Entrevista: Cafeteria no centro de Porto Alegre**

**Tempo de Duração: 58 minutos**

M: Gostaria que tu começasses falando sobre tua formação inicial. Em que ano que tu concluíste a graduação?

E: 1997

M: Tu chegaste a fazer alguma pós-graduação?

E: Fiz, conclui em 2005.

M: Especialização? Em que?

E: É, pedagogias do corpo e da saúde.

M: Onde?

E: UFRGS, com a Silvana.

M: Quanto tempo que estás trabalhando em escola?

E: Em escola desde 1999, lá na escola desde 2000, na escola Zona Sul.

M: E é 20 horas?

E: É.

M: Aqui tem um roteiro. Mas é só para a gente se basear assim, é mais uma conversa mesmo. De início eu queria saber como que tu escolheste a Educação Física?

E: Eu sempre gostei de fazer esporte, e ai estava no terceiro ano e o que eu vou fazer? Vou fazer Educação Física mesmo, mas nunca pensei em trabalhar em escola. Vou para Educação Física, mas eu não vou trabalhar em escola de jeito nenhum. Ai no terceiro semestre da faculdade um colega perguntou: “conhece alguém que tem segunda e sexta-feira de tarde livre para estagiar no colégio de aplicação?” Eu. Ai eu peguei e fui e no primeiro dia o professor regente não foi, pois estava de licença. Ai o outro professor me apresentou para a turma e me deixou a tarde toda sozinha com os alunos. E só me apresentava de turma em turma, e ai eu gostei.

M: Já foi assim a “queima roupa” então? Tu querias então ir para a área dos esportes ou nem sabia direito?

E: Não sabia direito, a gente não sabe nada com 16, 17 anos e fui fazer por fazer assim e acabei gostando e não consigo largar a escola hoje.

M: E depois que tu te formaste, fez algum concurso?

E: Fiz concurso e quando entrei primeiro em 1999, foi em Sapiranga e ai eu trabalhava na ACM, academia de musculação e fazia avaliação e trabalhava em Sapiranga em escola. Ai tive a proposta de aumentar a carga horaria na ACM e eu saí de Sapiranga para não ficar viajando. Por que eu pegava o ônibus na rodoviária às 6 da manhã e era bem ‘punk’, ai fiquei só com Porto Alegre e fui chamada no estado.

M: Isso tu já tinhas feito vários concursos?

E: Fiz Vários, tudo que é lugar eu fazia. Onde abria eu fazia. Passei em Esteio também, só que acabei não indo porque não valia a pena. Fui em vários lugares e fiquei no estado que eu resolvi assumir.

M: E na ACM era com Educação Física também?

E: Não, era na academia. Na parte do clube ali que na musculação eu fazia avaliação funcional. Então sempre mesclava escola e academia e nunca enjoei de nada, bem tranquilo.

M: Isso que é bom, Educação Física da pra dar uma variada. E como que foi tua chegada na escola Zona Sul, em especifico? Tu foste chamada nesse concurso de POA já para essa escola?

E: Já direto para o escola Zona Sul. Eu cheguei e a professora estava só esperando eu ser nomeada. Porque ela estava esperando para trocar de escola. Ai eu cheguei e tinha uma outra sistemática assim de aula. Professor fazia só uns alongamentos iniciais e largava a bola para os alunos e eu nunca acreditei muito nessa pratica. Acho que aula de Educação Física não tem sentido, eu fazer um curso de 4 anos para largar a bola. Do pátio qualquer um cuida, e foi aos poucos eu consegui introduzir meu jeito “meigo” de ser e ai foi... Isso era fundamental, que tinha ainda e ate é mais tranquilo, porque com os pequenos consegue coordenar mais. Mas foi tranquilo, não teve problema nenhum.

M: Teve alguma resistência nessa tua entrada, nesse modo diferente de trabalhar?

E: Ah sim, teve dos pais. A primeira avaliação tinham alunos que não tiraram dez, e ai foram me questionar: “como que o fulano não tirou dez? Olha fez o trabalho e não tirou dez no trabalho. Mas em Educação Física? Sim em Educação Física!” Esse foi meu primeiro embate já com os pais, já no primeiro bimestre, mas depois me conheceram e como que eu trabalhava e foi beleza.

M: Antes tu só trabalhavas com ensino fundamental?

E: Lá só tinha fundamental.

M: Ensino Médio foi a partir de?

E: Deixa eu tentar me localizar. Eu acho que foi a partir de 2004, 2005 por ai. Porque tinha de noite só o Ensino Médio, e depois aos poucos foi entrando para o diurno, 2004, 2005 mais ou menos.

M: Tu já começaste a dar aula para ensino médio também?

E: Sim

M: E foi tua primeira experiência com o ensino médio?

E: Não, eu tive o que fiz no Aplicação. Fiz um ano lá e depois eu fiz o estágio obrigatório também no Aplicação, eu sempre gostei mais dos grandes. E o tipo de abordagem que tu tem que fazer com os pequenos é diferente do que com o médio. Assim, a forma que tu fala e consegue brincar mais, tirar sarro da cara deles na boa e eles entendem. E isso não chega a ser desrespeitoso. Consegue manter certo respeito aqui, mas consegue fazer uma brincadeira legal e acho saudável.

M: Já entrando na próxima que eu ia te perguntar. Para ti assim, como que é trabalhar com esses alunos do ensino médio, é tranquilo?

E: Eu gosto muito. Eu não tenho dificuldades e consigo lidar bem na boa, bem tranquilo. Eu sou muito direta e eles mesmos falam: “Ah professora tu fala na cara da gente.” “Eu falo e não tem porque não, né? Então quando não estou achando que esta legal a atitude deles eu chego e falo, e como eles são maiores eles têm esse entendimento. Assim, eles conseguem ter esse discernimento de que eles estão pisando na bola e que a brincadeira já deu agora. Já passou a parte agora e vamos partir para outra, então acho que tenho um diálogo legal com eles.

M: O que tu vê de desvantagem? Alguma dificuldade de trabalhar com essa faixa etária?

E: Para mim, o mais difícil é questão dos vícios que eles têm. Da própria Educação Física. De saber que a Educação Física é uma disciplina como as outras. Que tem o seu currículo, tem sua importância e que eles podem também aproveitar a Educação Física pra varias coisas. A maior dificuldade é isso que muitos vinham com aquela visão que a Educação Física é um recreio estendido. Então pra mim essa é a maior dificuldade.

M: Um problema que eu tenho, mas mais por curiosidade. Se tu achas que tem diferença ou tu achas mais difícil de trabalhar com as meninas do que com os meninos?

E: As meninas são mais chatas, porque tem a função de estragar meu cabelo, vou suar e vai estragar maquiagem. “Ai minha unha.” E essas coisas chatinhas a gente sabe, mas essa é a coisa mais chata. Os meninos a coisa é mais tranquila em relação a isso.

M: Sempre tem uns que não querem fazer, né?

E: Tem e não tem, mas ai não é o pessoal do não quer se sujar, é o perfil “me deixa que eu sou mais grunge, sou mais down”, é um outro perfil.

M: E ali na escola, queria que tu falasses um pouco de como é tua relação dentro da escola, pode ser em partes, com os professores de Educação Física?

E: Nós somos em três na escola, com o Eduardo eu consigo me dar bem. A gente conversa bem e claro que nos temos posturas diferentes em relação ao que a gente faz, mas a gente consegue ter um diálogo e consegue convergir em algumas coisas. E consegue ter um diálogo na disciplina de Educação Física em relação às coisas que eu estou trabalhando e ele também está. Não quer dizer que ele vai pedir a mesma coisa que eu, da mesma forma que eu. Mas consegue trabalhar dessa forma. E tem a Lourdes que é completamente a parte. Ela não participa, então não existe um diálogo com ela, ela se isenta completamente. Então essa é a relação com os professores de Educação Física. Cada um tem o seu perfil, cada um o seu jeito e não quer dizer que o meu esteja certo e o dela errado, mas a nossa dificuldade é que ela não se preocupa em fazer um trabalho interdisciplinar com os demais colegas. Nem conosco da própria Educação Física e nem com os da área ou de outras disciplinas seja o que for.

M: Já entraste em uma coisa que ia te perguntar. Vou aproveitar, tu achas assim que vocês têm perspectivas diferentes? Pude ver bem os dois, vocês trabalham de forma diferente, tu achas que isso dificulta de algum modo esse trabalho com outras disciplinas ou não?

E: Vou usar o relato dos meus colegas, que eles falam que eles conseguem trabalhar comigo porque eu acabo dando ideias e quando eles precisam fazer algum planejamento da parte de Educação Física eles pedem para vir de tarde pra conversar comigo: “Renata a gente pensou isso de manhã, o que tu pensa?” Ai eu consigo contribuir, e até o Miguel brinca: “A Renata sempre tem algum adendo a fazer.” Então o que os colegas falam é que tem essa diferença e acaba acrescentando mais, que eu acabo me preocupando em fazer esse trabalho que os demais colegas não. Não sei se era isso. É difícil eu falar: “ah eu me acho o máximo!”

M: Digo assim porque eu acompanhei vocês construindo as provas, e penso que como vocês trabalham de formas diferentes, é difícil de montar uma prova que era pra ser igual né?

E: Por isso que não se fez uma prova única com todos.

M: Deu muito trabalho para vocês montarem.

E: Cada turma, de acordo com cada professor teve uma prova diferente porque foi o que o professor acabou trabalhando em aula.

M: Achas que isso também aconteceu em outras disciplinas?

E: Sim, também.

M: Como que é tua relação com outros professores? Vi que és bem próxima.

E: Quando eu voltei da minha primeira licença de férias em 2005, eu fui convidada a participar da vice direção. Então eu fiquei muito tempo nessa função de vice-direção. Depois eu saí em 2013, que aí eu não quis mais, porque eu estava com a academia e com outras coisas e não queria mais ficar na vice direção. Então a diretora, pediu para eu ficar na supervisão, porque eu ajudava muito na parte de supervisão. Aí eu aceitei ficar na supervisão

e disse: “Vou ficar um ano pra dar uma força, até porque isso era eu que fazia, então eu tinha uma relação muito próxima dos colegas, porque eu era supervisora e eu queria que eles fizessem as coisas certas. Mas eu também não ficava enchendo o saco, não ficava: “olha agora você tem que fazer assim, assim e tal”. E isso os colegas acharam que era legal essa relação. Eu sempre fui muito prática e muito direta. Assim nos conselhos de classe era tudo muito objetivo e sem muita frescura, então acabei criando esse vínculo com os colegas. Então acredito que em função disso eu continue tendo esse vínculo com eles e o dialogo é tranquilo, porque eles conhecem como que eu sou. Claro, sempre no primeiro momento sempre acham que eu sou um horror porque eu sou muito direta. Depois vê que eu não sou tão ruim assim e depois até da pra conversar comigo. (risos)

M: Isso era outra coisa que eu ia te perguntar, não isso exatamente. Se a tua experiência na direção ou supervisão te ajuda no teu trabalho?

E: Acho que sim, acho que todo professor deve passar por uma parte. Um momento de escola pela parte burocrática que a gente aprende muito e consegue entender porque que as outras pessoas não estão solicitando as coisas. Acho que me enriqueceu muito e aprendi muito ficando esse tempo na vice direção. E depois esse ano na supervisão que mesmo fazendo na vice direção algumas coisas da supervisão eu tive que me dedicar muito mais, até porque aí entrou o politécnico, e foi toda aquela mudança, e aprendi muito a questão teórica do politécnico e da própria secretaria. Era reunião toda semana, e a gente escutava muitas coisas e hoje para mim é muito tranquilo em tese conseguir organizar essa questão do politécnico. Porque eu tive um ano todo de preparação, que eu tive que me preparar para poder explicar para os colegas o que tinha que fazer. Foi bem bom.

M: Imagina na minha escola a confusão que deve ser. Então com a direção e supervisão tudo tranquilo?

E: Tranquilo, e saí na boa também, pois normalmente o pessoal sai brigado ou troca de escola, saí e fiquei na boa, tranquilo.

M: E agora entrando mesmo na questão do politécnico, tu já davas aula quando houve a implementação?

M: Não, eu estava fora de sala de aula quando foi o primeiro ano do politécnico. Eu estava fora de sala de aula e estava só na vice direção. E depois fiquei na supervisão e entrei em sala de aula só agora esse ano, então fiquei dois anos só vendo a parte técnica do politécnia tentando ajudar os colegas a entender como que funcionava o esquema. Até porque nada vem muito pronto e a questão de criação e até a própria secretaria também no primeiro ano eles estavam mais perdidos ainda. Então foi toda uma construção e meu primeiro ano em sala de aula foi agora.

M: Isso que eu queria saber, como foi a repercussão do politécnico? A inserção do politécnico na escola, se houve muita resistência?

E: Foi um caos total. Até assim para a gente foi muito difícil para entender. No primeiro ano nós mesmos da direção erámos muito contra: “ah acabou, né? Vai virar uma escola de ciclo e

era isso”. No primeiro momento a gente entendeu isso e que agora é ciclo e acabou, ninguém vai saber mais nada. A gente tenta de todas as formas amarrar todas as avaliações e reavaliações e tudo e isso foi nossa ultima preocupação nesses últimos dois anos anteriores. Para tentar fazer com que não caia nessa vala comum. Que todo mundo entra, que todo mundo aprova e todo mundo não sabe nada. Essa era a nossa grande preocupação, e essa direção que eu fiz parte a gente se preocupava muito com a questão do aprendizado. Porque a gente sente muito orgulho quando um aluno consegue entrar em um vestibular, coisa agora muito mais fácil em função do Prouni, Enem. É mais fácil e antes não era tão fácil assim, fazia vestibular e ficava. Então a gente sempre valorizou muito isso nos alunos, e a gente não queria perder e a gente sabe quando o aluno está motivado e sabe que já passou. Tu não consegue dar aula também e fica muito mais cansativo porque acaba desmotivando, tanto o aluno quanto o professor. Então essa foi a nossa preocupação nesses dois primeiros anos de politécnico, tentar amarrar pra que não se perdesse a questão do conhecimento, não fosse só a questão do: “a aula passou e era isso”.

M: Então a principio foi?

E: Foi um caos, caos total. Por que tu acha que eu quis sair da supervisão?

M: Eu entrei nesse momento e achei você super bem, por isso a gente fez a entrevista, para saber como que foi.

E: Claro, tivemos varias discussões. Qual é o nosso papel? Não vamos servir para mais nada? Esse nosso primeiro ano foi muito caótico, não que as pessoas divergissem muito das ideias, muito pelo contrario, todo mundo concordava que ia ser um caos e isso deixava todo mundo muito angustiada. Porque a gente estava vendo o fundo do poço e não estava conseguindo sair. Então foram dois anos de construção para tentar ver uma luz e tentar achar uma alternativa. Se é a alternativa certa ou não, se é a correta ou não, a gente não sabe. A gente está vendo no caminhar...

M: E tu achas que andaram em qual direção?

E: Acho que a gente está conseguindo de certa forma. Todos não, com certeza. Mas acho que tem um grupo de professores ali que é muito bom, acaba se interessando muito, acaba se empenhando muito e tentando fazer alguma coisa diferente que vá ao encontro do que está sendo solicitado hoje. Que é esse trabalho no ensino médio de fazer com que o aluno aprenda a aprender. Tem vários professores, o que esbarra são aqueles professores que realmente não aceitam mudança de qualquer jeito. Não só na escola como na sua vida e isso a gente vai encontrar em tudo que é lugar, mas eu acho que a gente está conseguindo achar um caminho, acho que esse ano já foi muito melhor do que o ano passado. A questão das oficinas que a gente fez, acho que facilitou muito a nossa vida e surgiu do aluno um conhecimento, e o relato dos alunos foi muito legal, que eles falaram: “bah professora, consegui entender”. Eles colocaram que foi legal, então acho que a gente está caminhando na direção certa.

M: Entrando mais ou menos nisso que eu estava falando, quais foram as estratégias que vocês adotaram para se adaptar ao que a Secretaria propôs, por exemplo, o aumento da carga horária?

E: A primeira coisa que a gente pensou foi a questão da hora-atividade sendo cumprida na escola e reunir por área de conhecimento. Essa foi a primeira coisa, isso foi muito difícil a gente montar o horário, não montava o horário. Então isso foi nosso primeiro passo foi isso, a gente só vai conseguir fazer alguma coisa se os professores conseguirem se reunir, sem isso não tem como acontecer, então o primeiro passo foi esse. Lá na escola a gente sabe que vários professores de 20 horas trabalham apenas três turnos e isso teoricamente na escola Zona Sul, sempre se trabalhou 4 turnos então isso foi uma coisa que facilitou pra montar o horário. Então a gente diminuiu as janelas pingadas e tentamos colocar os professores por área em 2 horários para poder fazer essa reunião. No primeiro ano não funcionou, o pessoal se reunia e não sabia nem o que fazer sabe. A gente sentava e dava alguma atividade para eles fazerem, 1 fazia e os outros ficavam: “ah hora burra”. Então o primeiro ano foi o mais difícil porque o pessoal achava que era um castigo, aí no segundo, ano passado já foram alguns grupos começaram a dialogar nessa proposta, aproveitar já que estavam ali parados começaram a ter um diálogo e esse ano que teve uma produção legal, entendeu? Mas é o que eu consigo enxergar.

M: Eu de fora consegui ver as reuniões de vocês e achei muito legal, realmente concordo contigo que não tem como fazer trabalho interdisciplinar ou qualquer tipo de trabalho se tu não tem um momento, então acho que isso é um ponto bem importante na escola de vocês, para poder seguir.

E: vamos ver como vai ficar agora porque eles querem tirar as horas atividade e colocar a gente tudo em sala de aula.

M: O Sartori?

E: Sim, a gente vai aumentar nossos períodos em sala de aula e não vai ter mais hora-atividade.

M: Sério?

E: Sério.

M: Com relação ainda as horas-atividade, como tu enxerga o pacto pelo Ensino Médio, ele veio a contribuir, sendo que vocês já tinham antes esse horário né?

E: Sim, a gente já tinha antes esse horário, o pacto ele veio até um subsídio diferente e forçar a gente a escrever que não é um hábito nosso. Eu não escrevo, tenho sério problema, já fiz vários projetos, já fiz várias coisas, na escola eu nunca botei nada no papel, nunca entreguei nem o projeto do que eu ia fazer. Simplesmente tenho ideia e executo, sou de botar a mão na massa. Coisa de escrever eu não consigo, tenho muita dificuldade e o pacto acho que ele veio fazer a gente escrever, porque a ideia do pacto é essa, fazer a gente documentar o que estava

sendo feito na escola, saber o que esta dando certo e o que não dá certo, tem fundamento eu acho, mas é difícil.

M: E quanto ao seminário integrado, como que foi o acréscimo? Sei que o seminário integrado gera muita dúvida ainda, tem muita resistência também?

E: É, seminário integrado ao meu entender, ele ainda não conseguiu achar o seu caminho, era pra ser um locus para ser interdisciplinar, mas na real o professor que está ali ele faz uma extensão da sua disciplina. Um período a mais para sua disciplina e trabalha alguma coisa ou outra, acaba ajudando, tem alguns professores que realmente trabalham, mas acho que a gente não tem a preparação adequada ainda pra trabalhar com seminário da forma que de repente deveria ser: questão de projetos, pesquisa, a gente, eu pelo menos vou falar por mim, eu não me sinto preparada pra ensinar algum aluno a fazer pesquisa, porque se eu escrevo os meus projetos das coisas que eu faço ali em sala de aula, como que eu vou ensinar alguém a fazer? Então acho que falta a questão de preparação e saber qual é realmente a finalidade do seminário. Se é essa questão de projeto ou não, e se é isso tem que dar uma preparação para os professores, não pode ser um seminário de dar três períodos pra mim, dá três períodos pra ti pra completar carga horária do professor. Aí não vai funcionar e vai continuar não funcionando. Eu acho que pode ser aproveitado muito bem esse espaço, mas desde que ele seja valorizado e não só por algumas escolas, mas pela própria secretaria que dê a formação adequada de qual é esse espaço, pra que ele serve e que os professores não fiquem ali só para fechar sua carga horária.

M: Lá na escola Zona Sul, como que tu vê o seminário integrado?

E: É mais ou menos assim mesmo, tem alguns professores que trabalharam bem questão de pesquisa com os alunos, outros fizeram um trabalho mais de aproveitar e fazer uma pesquisa dentro de sua área sabe. Dá uma enrolada, até porque eu acho que não tinha, não houve preparação mesmo, tipo: “ah vamos fazer pesquisa em tal assunto, e faz assim, assim, assim”. Mas é dentro da sua área, então não sei, não consigo, ainda não consigo ver ele funcionando como eu achei que veria. Também não sei é correto a forma que eu acho que deveria.

M: E outro ponto importante, quanto à avaliação, o que mudou na avaliação com a chegada do politécnico ou vocês já faziam avaliação dessa forma?

E: Não, avaliação cada professor fazia a sua avaliação individual e era isso. Só se unia no primeiro ano. Cada professor fechava o seu conceito que era meio nota ainda só que se transformava a nota em conceito. Porque é muito difícil tu mudar de repente de nota pra conceito, e são só três conceitos, não tem nem uma variação. Então fechou assim, e só na hora do conselho de classe que se acabava fechando geral de acordo com o que os professores... Só tinha alguns professores que: “Ah não, na minha disciplina é a mais importante”. E eu acho que isso aos poucos está se modificando e o pessoal esta conseguindo se dar conta que a gente tem que ver o aluno como um todo e não só aquela coisa fragmentada que era antes. Eu acho que é importante, que é valido essa avaliação de ver o aluno como um todo porque cada professor, cada colega vê assim um aluno de sua forma. Tem colegas que levam para o lado pessoal e acaba ralando o aluno porque não vai com a cara dele, tem colegas que passam todo



mundo porque não quer se incomodar com ninguém. Então tem de tudo, e acho que fazendo um conceito único, juntando vários, consegue-se ter uma média mesmo de como que é aquele aluno, consegue avaliar ele como um todo. Porque não adianta, nós como professores, somos humanos e temos várias falhas e não pode um aluno ser retido por causa de uma disciplina, uma falha porque ele pode ter outras habilidades. Então acho que é isso, o que é mais difícil no meu entender assim é fazer uma avaliação realmente interdisciplinar. A gente esse ano conseguiu fazer algumas avaliações interdisciplinares de verdade. Mas ainda está muito fragmentado. A gente conseguiu esse ano fazer alguns instrumentos de avaliação que cada um pedia alguma coisa, mas de forma integrada assim muito difícil. Porque é questão de construção, porque nós, apenas eu que sou guria nova e estou lá há 14 anos, então se eu estivesse em sala de aula seriam 12 anos de um tipo de trabalho e dois do outro. Então é muito difícil tu modificar, é uma construção, até porque a nossa formação é uma formação que é de gaveta, cada um na sua, ninguém se mete com ninguém porque só português e matemática que pode reprovar. Mas eu acho que é tudo em construção, acho que está muito no início para a gente fazer uma avaliação se vai funcionar ou não, mas eu acho que é o caminho, a gente está caminhando, tudo a caminho, nada conclusivo.

M: Ainda sobre a avaliação, eu ouvi um comentário geral dos professores, que muitas avaliações acabam por empurrar o aluno ou facilitar a aprovação dele, gostaria de saber o que tu achas? Se é assim na escola Zona Sul?

E: Depende de cada professor. Aí entra naquela outra questão que eu estava falando antes, tem professor que não quer se envolver e se incomodar e acaba aprovando todo mundo. Então já faz uma primeira avaliação pra todo mundo passar e não fazer a outra. Então esse não se incomoda, porque pensa assim, mas tem vários colegas que não, continuam mantendo seu mesmo nível de exigência nas avaliações, pode solicitar de forma diferente, mas não quer dizer que isso vai modificar o grau. Então a avaliação, ela depende muito de cada professor, do perfil de cada professor e isso acho que é muito difícil a gente modificar.

M: Uma coisa que o politécnico tenta combater é a hierarquia das disciplinas. O que tu acha, quanto à avaliação ou qual o lugar que a educação física ocupa na escola?

E: Eu não sou muito parâmetro, porque desde que eu entrei, desde 2000, quando tinha essa hierarquia, eu sempre fiz valer a Educação Física. Porque eu sempre soube muito bem o que eu pedia, exigia, sempre deixei isso muito claro para meus alunos, isso desde o fundamental quando eu comecei, disse que o meu trabalho é assim da seguinte forma, vou pedir isso e aquilo pra vocês e era isso, qualquer dúvida a gente pode conversar, se eu achar que você tem razão eu posso modificar. Mas a princípio é isso, então eu sempre coloquei a Educação Física como uma disciplina como qualquer outra; como Português ou Matemática. Mas porque eu acabo fazendo força pra que ela seja valorizada e tenho subsídios, tenho material se por acaso algum aluno não aprovar na minha disciplina, eu tenho como provar porque ele não aprovou. Para mim é muito difícil responder a essa pergunta por que eu sempre fiz, mas o que eu vejo no geral é que aos poucos isso está acontecendo. Acaba perdendo um pouco a força dessa hierarquia, mas não sei se vai sumir, acho muito difícil, até porque vários concursos, várias provas acabam também valorizando mais umas disciplinas em relação a outras. E eu sempre

trabalhei de forma integrada com meus colegas mesmo quando não era politécnico. Fundamental, mas aí era por afinidade, tinham a professora de Português e a de Ciências porque a gente vivia fazendo trabalhos juntos e a gente procurava uma ajudar a outra, então eu pegava tinham palavras erradas, eu escrevia tudo em um papel e passava para ela e aí ela trabalhava aquelas palavras com os alunos em sala de aula. Mas eu acho que tem hierarquia e a educação como um todo. O que eu vejo nas escolas, que ainda existe muito o eu, o professor como o eu, eu sou o mais importante, então ainda tem muito pavão e isso não sei se isso vai se modificar, não importa qual vai ser o método, se vai ser por nota, se vai ser por conceito, se vai ser politécnico ou se vai ser método tradicional, porque quem está ali são pessoas e elas têm as suas crenças, têm a sua educação e têm os seus egos. Então eu acho que é mais isso do que a questão do sistema de ensino.

M: Isso foi uma das coisas que eu percebi, que independente do que a escola pensa, vai lá no professor que está na sala de aula e ele pode pensar de outra maneira.

E: Sim, porque é aquela velha história, o professor chega na sala de aula e fecha a porta logo faz o que ele quer lá dentro, e pode fazer coisas ótimas como pode fazer um monte de porcaria.

M: Quanto ao trabalho interdisciplinar tu achas que tem na escola, entre os professores da área ou entre os professores das outras áreas?

E: Acho que é mais dentro da sua área, até porque para fazer um trabalho tu tem que ter diálogo. Como te falei antes eu fazia com a de Português e a de Ciências, mas porque a gente tinha afinidade, a gente conversava no recreio, a gente se olhava e já sabia o que a gente ia fazer. Então em meia dúzia de palavras a gente conseguia se organizar, mas não escrevíamos nada, a gente se organizava e fazia acontecer, mas em função da afinidade. Hoje como é mais difícil, até porque a escola é só do ensino médio, a carga horária é muito mais apertada aí consegue fazer um trabalho interdisciplinar mais dentro da tua área porque dialogo é muito difícil, e aí tu vai fazer um trabalho isolado e acaba não sendo da escola um trabalho que é pensado.

M: Houve formações oferecidas pela secretaria de educação, tiveram ou não, se foram boas? Qual tua avaliação sobre isso?

E: Eu normalmente não gosto muito dessas formações oferecidas pela secretaria de educação porque sempre cai na vala comum, é sempre o mesmo discurso, só muda as figurinhas lá na frente, eu muito pouco acrescentou.

M: Mais relacionado ao politécnico?!

E: É disso mesmo que estou falando, porque quando tu fala em um grande grupo em um auditório, é muito difícil tu pegar a realidade de cada escola. O que eu penso é que a gente acrescentou muito mais na escola quando foram, que a Sônia e o José foram na escola, porque a gente estava em 2013 bem perdido e chamamos ele, assessor pedagógico. E ele foi lá e falou com nossa escola, então eles colocaram sobre o politécnico, eles falaram e a gente conversou, mas foi algo bem específico da nossa escola. Porque tu pega escolas como coma tua que tem

milhares de alunos, centenas de professores e pega nossa escola que tem 500, 600 alunos e 40, 50 professores e as realidades são diferentes. Tu não pode falar a mesma coisa para as duas escolas porque não vai funcionar para as duas escolas, então eu acredito em uma formação ser muito mais individualizada, quero dizer da realidade do que aquela escola vive do que fazer essas formações que é para tirar foto e colocar no site, centenas de professores vieram ver... Então eu acho bem pouco produtivo, que acaba caindo muito naquele discurso que a gente já sabe como que é, que o aluno age diferente, que ele tem que aprender aprendendo, então o discurso é sempre o mesmo.

M: Quando veio o politécnico tu estavas em qual setor? Tu achas que houve uma diferença no trabalho em específico para o professor de Educação Física? Ele mudou alguma coisa?

E: Não.

M: Eu ouvia nos corredores da escola os professores falando que as constantes avaliações tinham mais trabalho para fazer, o que tu avalia sobre isso, com a chegada do politécnico o professor acaba se sentindo mais atarefado?

E: Sim, a carga de trabalho do professor é muito maior, porque tu pega no começo, a escola Zona Sul, a gente tentou estruturar nesses dois anos anteriores uma forma de amarrar pra garantir o conhecimento do aluno, o aprendizado do aluno, então para que tu possa fazer isso tu tens que fazer um número maior de avaliações pra não cair nos ciclos que a gente não queria. Então de repente tem escolas que não tem essa carga de avaliações que tem na escola Zona Sul, até colegas de outras escolas acabam falando que não precisam fazer muita coisa, porque a gente tentou amarrar de tal forma que não tivesse nenhuma retaliação da secretaria de educação que avaliou o trabalho que está sendo realizado na escola. Pode ser excessivo, pode, mas por enquanto está garantindo... A secretaria acha que o trabalho está sendo desenvolvido de forma adequada, então de repente realmente aumentou muito o volume de trabalho dos professores, mas aí o que o pessoal não se deu conta é que pode fazer interdisciplinar que isso acaba diminuindo a carga de trabalho, tu não trabalha sozinho, trabalha em grupo, então tu pode desenvolver um trabalho com vários colegas só em um trabalho e fica mais tranquilo de tu fazer o trabalho. Pelo menos na escola Zona Sul sim, a justificativa assim como eu participei desse processo burocrático eu consigo entender, eu consigo entender então por isso que a entrada em sala de aula no politécnico foi uma coisa tranquila porque eu ajudei toda essa construção de como funciona hoje o politécnico no colégio.

M: E qual a tua posição em relação aos outros professores, o que eles acham, se isso gera resistência de certa maneira?

E: Quem reclamava antes, continua reclamando agora, quem baixava a cabeça e trabalhava antes, baixa a cabeça e trabalha agora. Então não modificou, as pessoas que reclamam, continuam reclamando e vão continuar reclamando a vida toda independente do que for. Se for pra fazer uma avaliação e passar todo mundo, vai reclamar que o aluno não sabe nada e ainda é burro. Se for pra fazer um monte de avaliação, vai reclamar porque tem um monte de avaliação. Então o que eu percebo, até porque eu trabalho direto com os professores, é isso,

não modificou, os professores não se modificaram e não vão se modificar. Na real, e quem tinha discurso de reclamação vai continuar tendo seu discurso, só vai modificar qual é a reclamação que esta fazendo no momento, mas nunca vai estar feliz, não sei por que esta na escola, mas isso é uma outra discussão. Sério, porque se eu não estou feliz com o que eu faço eu vou procurar outra coisa pra fazer, não sei, posso estar equivocada, mas é a forma com que eu penso. Eu estou lá, eu quero trabalhar, fazer o melhor de mim, o melhor que eu posso, posso errar, posso e devo errar. Não acho que eu faço a melhor coisa do mundo, muito pelo contrário às vezes eu acho que faço umas coisas muito porcaria, mas e quando eu olho pro lado, eu acho ate que eu não sou tão ruim assim.

M: Para fechar, falando mais de ti como professora de Educação Física, o que te levou a escolher os conteúdos, como tu avalias os teus alunos, só queria que tu falasse um pouco de como é tua pratica.

E: O que eu procurei esse ano, pra tentar fazer um trabalho integrado eu fui ver qual eram os assuntos que os colegas estavam abordando e dentro disso eu tentei me encaixar. Como eu tenho interesse em trabalhar de forma integrada, eu procuro a me adaptar. Na primeira reunião do ano eu perguntei para todo mundo, como que irão trabalhar, a minha ideia no começo do ano, antes de começarem as aulas, vou fazer primeiro ano com o pessoal das linguagens. Vou fazer segundo ano com o pessoal das naturezas e terceiro ano com o pessoal das humanas, tu consegue trabalhar, pois já tinha mais ou menos tudo esquematizado. Não rolou, só rolou com o pessoal das Linguagens, então vou ter que agora esse ano como que o pessoal esta trabalhando, o que eles vão trabalhar pra tentar arrumar os meus assuntos. Então eu tento adaptar a Educação Física dentro dos outros porque eu quero trabalhar, então pra mim e interessante. Então a professora de artes estava trabalhando o primeiro trimestre com pré-historia e eu ok, vamos lá. A professora de Português e Literatura trabalhavam linguagem, diferenças de linguagem, então ok, vou trabalhar com linguagem corporal e eu consegui pegar como que era. Então eu procuro fazer dessa forma, a forma como eu escolho é de acordo com os colegas, adaptar a Educação Física pra tentar integrar até pra que os colegas saibam que Educação Física é uma coisa que não é só jogar bola e os alunos percebam isso.

M: E tu achas fácil encaixar os conteúdos da Educação Física?

E: Algumas vezes é um caos, teve no segundo ano, no primeiro trimestre e eles resolveram abordar para os PPDA's a identidade nacional. Pensei onde que vou me enfiar em identidade nacional, logo a educação física. Aí a professora de artes ligou com Candido Portinari que tinha obra O Café, ai eu pensei que tem os trabalhadores, corpo, movimento, tem o pessoal que ficava só olhando, e a gente conseguiu fazer um trabalho de como que eram os corpos na obra do Café, do Candido Portinari. Com uma figura de um homem obeso vendo televisão, então foram varias diferenças de corpos, porque que esses corpos são diferentes, então a gente foi por essa área. Mas foi um esforço mental, as vezes foi difícil, e as vezes no final o pessoal acabou na Tropicália e eu não sabia como que ia me encaixar nisso sabe e ate agora não sei... Ainda bem que acabou, porque eu não sabia como que ia me encaixar, mas ai eu tento achar um gancho ou alguma coisa pra tentar me encaixar, é assim.

M: A avaliação, como que tu os avalia?

E: A avaliação eu sempre procuro fazer um trabalho teórico. Então se eu não conseguir encaixar dentro com a área eu faço outro trabalho que é dentro da área de Educação Física em específico. Eu avalio a participação dos alunos em sala de aula, questão da participação mesmo efetiva deles, quem faz e quem não faz, eu não faço prova, pois substitui somente pelos trabalhos, basicamente é isso que eu avalio. Se eles vão com a roupa adequada porque eu continuo achando que fazer uma atividade física com calça jeans não é legal, é como eu falei pra eles que se eles acharem alguma coisa que me diga que não faz a menor diferença usar uma calça jeans e uma bermuda que tem tecido mais elástico para fazer atividade física, eu não vou mais cobrar de vocês, não tem problema, se vocês vierem me mostrar de chinelo de dedo ou de tênis é a mesma coisa, eu vou abrir mão. Mas eu quero que me mostre, por enquanto ninguém me mostrou nada que não faz diferença nenhuma, então eu continuo achando que é importante, até pra eles é importante essa cultura de que é o momento de fazer atividade física, é o momento de usar roupa adequada. Claro, assim como posso estar errada, às vezes fico revendo os meus conceitos se estou certa ou errada, às vezes acho que estou errada, vejo se vou continuar cobrando ou não, mas enfim, é mais ou menos isso que eu cobro, alguma coisa teórica, participação em aula e a roupa deles.

M: Acho que da minha parte era isso, quero deixar um espaço pra ti caso queira falar alguma coisa que tu acha que não te perguntei ou que gostaria de falar, esta livre agora e é teu espaço.

E: A minha maior dificuldade trabalhar na Educação Física, eu sempre me sinto muito sozinha e as vezes eu não sei se estou certa ou errada, já me questionei varias vezes porque eu me sinto ainda muito sozinha. Agora tem outro colega da Educação Física, até o Eduardo vai sair e depois vem um nomeado, então eu gostaria muito, acho que o maior problema da Educação Física é que os próprios professores de Educação Física não dão valor pra disciplina, eu já passei por vários colegas na escola Zona Sul, e teve uma professora que a gente conseguia fazer mais ou menos o mesmo trabalho. O Eduardo só ali que faz algo e olha que já passaram vários e então isso que eu acho mais difícil, é esse isolamento da área, pois acho que os próprios professores tinham que se conscientizar de qual é a sua importância, pra poder exigir que os outros professores também valorizem a disciplina, se agente não valoriza, não serão os colegas da gente que vão valorizar.

M: Eu sinto um pouco isso também, mas acho que tem muito a ver também com diferentes formações, como eu sou o mais novo que entrei, tem gente que se formou há muito tempo e tem outra perspectiva de Educação Física, então é muito difícil, então também sinto esse isolamento. Acho que a gente tem que ir atrás mesmo, nos dar importância e se a gente não acreditar, concordo contigo, quem é que vai valorizar a gente. Tenho só a te agradecer então.

## ANEXO H - UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Mais de 10 de experiência na escola estudada
2. Escolheu a EF pelo contato com o esporte
3. Não tinha intenção em trabalhar em escola.
4. Começou a dar aulas e a ter satisfação.
5. Diz que hoje não se vê fazendo outra coisa a não ser trabalhar em escola.
6. Abandonou o trabalho em Sapiranga por ser muito distante da sua residência.
7. Passou em vários concursos e optou por permanecer no Estado.
8. Sempre trabalhou em academias e em escola.
9. Não acreditava na metodologia da professora anterior.
10. Diz não acreditar na EF “rola bola”
11. Não houve problemas no início de carreira.
12. Resistência inicial dos pais que contestavam seu método avaliativo.
13. Preferência por trabalhar com os alunos maiores.
14. Diz ser mais leve o trabalho com os jovens, pois pode brincar mais com eles.
15. Diz ter um bom diálogo com os jovens.
16. Os jovens têm maior discernimento sobre o seu comportamento.
17. A maior dificuldade de trabalhar com jovens é a superar a cultura da EF como um recreio estendido.
18. O trabalho com as meninas é mais difícil, pois elas tem mais *frescuras*.
19. Reconhece diferentes juventudes.
20. Não há consenso entre os professores de EF.
21. Diferentes perfis entre os professores de EF.
22. Os colegas a procuram para realizar trabalhos.
23. Produziram diferentes provas de acordo com os professores de EF.
24. Participou de funções diretivas.
25. Participou da supervisão escolar.
26. Boa relação com os colegas.
27. Acha que todo professor deve passar por uma função burocrática na escola.
28. Aprendeu muito durante os cargos diretivos.
29. Estava na supervisão durante a implementação do EMP.
30. Estar na supervisão durante a implementação do EMP qualificou seu trabalho.
31. Estava fora de sala de aula durante a implementação do EMP.
32. Diz que nada veio pronto da SEC com relação ao EMP.
33. O primeiro ano do EMP foi muito difícil.
34. Posição negativa a reforma.
35. Confusão entre o EMP e a escola ciclada.
36. Destaca importância do vestibular e ENEM.
37. Preocupação com o aprendizado dos estudantes.
38. Quis sair da supervisão pela dificuldade de implementação do EMP.
39. Os professores concordavam que o EMP ia piorar o ensino.
40. Alguns professores estão interessados em adaptar as demandas do EMP.
41. Alguns professores são resistentes a qualquer proposta.
42. Considera que estão trilhando um bom caminho no EMP.
43. Primeiro passo foi realizar a hora-atividade na escola.
44. Tentativa de unir os professores da mesma área no mesmo horário.
45. No primeiro ano os professores não sabiam utilizar o tempo para planejamento.
46. No segundo ano de EMP os professores conseguiram se organizar e produzir.

47. Apreensão pelo novo governo tirar as horas-atividade.
48. PACTO importante para obrigar os professores a escreverem sobre sua prática.
49. Vê o SI como extensão da disciplina do professor regente.
50. Acredita não haver formação adequada para o SI.
51. Acredita que o SI tem que ser ofertado por professores preparados para esse tipo de trabalho.
52. Não houve formações oferecidas pela SEDUC para trabalhar o SI.
53. Muito rápida a mudança de nota para conceito.
54. Aos poucos a hierarquia entre as disciplinas está sendo quebrada.
55. Concorde com a avaliação por área.
56. Difícil realizar avaliações interdisciplinares.
57. Conseguiram realizar alguns ensaios de avaliação interdisciplinar.
58. Formação inicial monodisciplinar.
59. Cada professor tem autonomia para avaliar seus estudantes.
60. É difícil modificar o método avaliativo de um professor.
61. Sempre se preocupou em legitimar seu espaço na escola.
62. Sempre lutou pela EF na escola.
63. Tem métodos avaliativos claros.
64. Aos poucos a hierarquia entre as disciplinas está diminuindo.
65. Existem muitos professores individualistas na escola.
66. Difícil mudar as crenças das pessoas.
67. O professor em sala de aula tem autonomia.
68. Trabalhava com as professoras que tinha mais afinidade.
69. Existe um trabalho interdisciplinar dentro das áreas.
70. Carga horária do EM é muito apertada.
71. Interdisciplinaridade em projetos isolados.
72. Não gosta das formações oferecidas pela SEDUC.
73. As formações não atendem às especificidades de cada escola.
74. O EMP não modificou o trabalho dos professores de EF.
75. As avaliações aumentaram o trabalho dos professores.
76. Adequaram o trabalho para atender o que era solicitado pela SEDUC.
77. O trabalho pode ser facilitado pela interdisciplinaridade.
78. O EMP não modificou o trabalho dos professores.
79. Dificuldade de relacionar a EF com os conteúdos da área das linguagens.
80. Realiza um trabalho teórico como avaliação.
81. Considera a participação efetiva na avaliação.
82. Cobra o uso de roupa adequada à prática de atividades físicas.
83. Se sente sozinha na escola.
84. Acha que a valorização da disciplina deve começar pelo professor se afirmar dentro da escola.
85. Escolha pela EF pelo contato com o esporte.
86. Formação no magistério.
87. Sempre quis trabalhar em escolas.
88. Experiência com trabalho comunitário.
89. Experiência na Rede municipal de Esteio com o EF.
90. Tentou abrir negócio próprio, mas não teve sucesso.
91. Divide sua carga horária entre a Rede Estadual e o município de Canoas.
92. Cobrava mais dos alunos antes, mas se incomodava muito.
93. Dar aulas para o EM piorou nos últimos anos.
94. Desorganização da escola a desestimulou.

95. Utiliza brincadeiras em suas aulas.
96. Não vê diferença no trabalho com meninas e meninos.
97. O professor é determinante na participação dos estudantes.
98. Bom relacionamento entre os professores de EF.
99. Os outros professores desvalorizam a EF.
100. As trocas de horários e turmas a desestimularam.
101. A escola tem equipes para participar do JERGS.
102. A escola não queria o EMP.
103. Os alunos participaram dos protestos contra o EMP.
104. É diferente o que está no papel e o chão da escola.
105. O acréscimo de carga horária desgasta os professores e estudantes.
106. O SI diminuiu a carga horária de outras disciplinas.
107. Visão negativa da avaliação.
108. Interdisciplinaridade em iniciativas individuais.
109. Já realizavam trabalhos interdisciplinares antes do EMP.
110. Não concorda com a divisão por áreas do conhecimento.
111. Atribuem o conceito dos estudantes por uma média entre os professores.
112. Sem muita clareza sobre as avaliações.
113. Não houve formações para o trabalho no EMP.
114. A supervisora não aceita as sugestões dadas pelos professores.
115. A supervisora não tem formação para atender as expectativas dos professores.
116. Todos os professores ficaram com alguma turma de SI, exceto os muito resistentes.
117. No primeiro ano do EMP foi coordenadora de projetos.
118. O SI não tem resultado.
119. O pelo tema conhecendo o Mundo se tornou maçante.
120. A escolha do tema veio em reunião sugerida por uma professora de artes.
121. Muita carga horária para o SI.
122. O SI deveria sair para dar espaço a disciplinas mais importantes.
123. Os alunos têm dúvidas sobre o SI.
124. Não tem conteúdos para trabalhar no SI durante um ano inteiro letivo.
125. Trabalhava com as modalidades vôlei, futsal, basquete e handebol.
126. Utiliza como conteúdos atividades para o dia-a-dia dos estudantes.
127. Antigamente avaliava os estudantes através de um circuito.
128. A EF não tem argumentos para reprovar algum estudante.
129. Hoje aprova todos os estudantes.
130. Muitos professores facilitam a aprovação de seus estudantes.
131. Formação de baixa qualidade.
132. Más condições de estrutura para a EF.
133. Poucos materiais são disponibilizados para a EF.
134. Diz que o EMP deveria sair.
135. Esperança que no próximo governo o EMP saia.
136. Diz que a avaliação deveria ser por notas.
137. Divide sua carga horária em duas escolas.
138. Escolheu a EF pela relação com o esporte.
139. Teve bons professores de EF.
140. Experiência em dança.
141. Tempo sem trabalhar na área.
142. Experiência em escolinhas de futsal.
143. Gosta de trabalhar com jovens, mesma linguagem.
144. Dificuldade, pois os alunos têm preguiça.



145. As meninas são muito sedentárias.
146. O uso do celular atrapalha.
147. Espaço e materiais em más condições para EF.
148. Quando chovia, ficava em sala de aula.
149. Boa relação entre os professores de EF.
150. O EMP o aproximou dos professores da área das linguagens.
151. Às vezes não havia diálogo entre os professores da área.
152. Boa relação com equipe diretiva.
153. O EMP dividiu opiniões na escola.
154. Nenhum direcionamento no primeiro ano de EMP.
155. Aumento da carga horária do EMP aumentou a jornada diária da escola.
156. Dificuldade de passar de notas para conceitos.
157. Os professores estão amadurecendo a ideia de conceitos.
158. No último ano, a avaliação por área ocorreu bem.
159. Conseguiu realizar trabalhos interdisciplinares.
160. Às vezes os assuntos não coincidem, dificultando a interdisciplinaridade.
161. Trabalhar o ano inteiro interdisciplinarmente não é fácil.
162. Os professores trabalhavam por projetos.
163. Pegou o SI para cumprir carga horária.
164. Não houve formação para trabalhar o SI.
165. Os professores do SI dividiram os assuntos para trabalhar durante o ano.
166. Trabalhou dinâmicas de grupo.
167. As reuniões do SI foram se perdendo.
168. Alguns alunos não levaram o SI a sério.
169. A escola servia como referência no trabalho com o SI.
170. Trabalhava o vôlei, o futsal e exercícios físicos devido aos materiais da escola.
171. A avaliação era realizada através da participação, trabalho escrito e o SI.
172. Não participava das reuniões, pois trabalha em outra escola.
173. Quando participava das reuniões achava produtivo.
174. Não participou do PACTO.
175. Houve um amadurecimento da escola com relação ao EMP.
176. Não viu muita mudança com o EMP.
177. Negociava com os estudantes os períodos de SI.
178. Perdeu a identidade com a EF.
179. Experiência em cargos diretivos.
180. Escolha pela EF pela relação com o esporte.
181. Experiência com o treinamento esportivo.
182. Escola com EM e Ensino técnico.
182. Os jovens não tem clareza do que querem quando escolhem o Ensino Técnico.
183. Sente-se bem na escola.
184. Não participa das reuniões da área das linguagens.
185. Participa das reuniões do SI.
186. Desde divulgada a proposta do EMP tentou se apropriar.
187. Considera uma boa proposta.
188. O EMP surge com o objetivo de responder à pergunta de qual a função do EM.
189. 50% dos alunos não concluem o EM.
190. Quem tem compromisso com a Educação têm que se preocupar com os índices do EM.
191. Fatores sociais influenciam os índices ruins do EM.
192. Boa apropriação do que propõe e EMP.
193. Na escola o EMP se traduziu no acréscimo do SI.

194. O CPERS organizou um boicote às conferências do EMP.
195. A maioria da escola teve resistência ao EMP.
196. Alguns professores não estão abertos a qualquer mudança.
197. A implantação ocorreu de forma apressada.
198. Os professores do SI são os únicos preocupados em discutir o EMP.
199. A interdisciplinaridade ocorria por estratégias individuais.
200. Os professores têm uma visão negativa da avaliação emancipatória.
201. A avaliação por área foi um erro estratégico, pois são muitas mudanças para os professores.
202. Pouco debate para mudar a avaliação de nota para conceitos.
203. O professor perde a identidade ao avaliar por área.
204. As formações foram insuficientes.
205. No PACTO são discutidas as questões do EMP.
206. Reuniões mensais do SI.
207. Escolheu ser responsável por turmas de SI.
208. No primeiro ano de EMP dividia suas atividades entre aulas de EF e de SI.
209. No primeiro ano teve dificuldade em trabalhar com o SI.
210. Os alunos também eram resistentes ao SI.
211. Discutia com os estudantes temas de interesse deles.
212. Dependendo da experiência do ano anterior os alunos vinham com maior resistência ao SI.
213. Escolheram trabalhar com o tema conhecer o mundo para transformar devido a Copa do Mundo.
214. Dividiram os países entre as turmas.
215. Cada turma escolheu um tema para estudar sobre o país.
216. Três momentos: apresentaram para a turma, uma amostra na escola e uma apresentação final.
217. Não conseguiu relacionar o país estudado com a realidade brasileira.
218. Avalia o SI através de um parecer descritivo.
219. O parecer do SI auxilia os professores durante o conselho de classe.
220. Algumas turmas conseguiram elaborar bons trabalhos, outras não.
221. Tentava debater as questões sociais e políticas do país com os alunos.
222. Não conseguiu finalizar o trabalho em todas as turmas.
223. Os estudantes ficaram espantados a conhecer a realidade de alguns países.
224. Os temas exóticos chamam a atenção dos estudantes.
225. A questão política no Iraque foi abordada por um grupo.
226. Trabalhou sozinho, sem a colaboração de outros colegas.
227. Alguns grupos surpreenderam a escola na qualidade de seus trabalhos.
228. Relação direta com os estudantes.
229. Experiência com treinamento funcional.
230. Embate com os pais na entrada a escola.
231. EF vinculada ao currículo da escola.
232. Diferentes tribos entre os jovens.
233. Uma professora não dialoga com o resto da escola.
234. Tenta dialogar com os outros professores.
235. Os outros professores reconhecem seu esforço.
236. Prática e direta.
237. Em um primeiro momento é mal interpretada.
238. Alguns professores saem em conflitos de cargos diretivos.
239. Hoje é mais fácil o acesso ao Ensino Superior.

240. Difícil montar os horários.
241. Já cumpriam hora atividade na escola antes do pacto.
242. A Secretaria de Educação deve valorizar o SI.
243. São só três conceitos para realizar a avaliação.
244. Mudanças muito rápidas.
245. Aceita a opinião dos estudantes durante a avaliação.
246. Os concursos valorizam mais algumas disciplinas.
247. Autonomia dos professores.
248. Trabalhos interdisciplinares isolados, por afinidade.
249. Discurso repetitivo nas formações.
250. Escolas com diferentes realidades deveriam receber diferentes orientações.
251. Os professores não se modificam.
252. Procura realizar um trabalho integrado com as outras disciplinas.
253. Trabalho integrado como forma de legitimar a EF.
254. Constantemente revê sua prática pedagógica.
255. Isolamento dos professores de EF.

## ANEXO I – PLANO PEDAGÓGICO DIDÁTICO DE APOIO DA ESCOLA ZONA SUL NO PRIMEIRO TRIMESTRE DE 2014

Caro estudante,

A linguagem foi sempre alvo de pesquisas e reflexões ao longo do desenvolvimento da humanidade. Sua abordagem perpassa Aristóteles, filósofo grego que viveu em 384 a.C, para quem a fala é um conjunto de elementos que *simboliza os estados da alma*; e a escrita, um conjunto de elementos que *simbolizam a fala*. Passando pela abordagem clássica, a qual considera a linguagem como *transmissão do pensamento*. Até os dias atuais, em que se considera a linguagem como *elemento que constrói os sentidos* (por exemplo, o significado de palavras e gestos) até a própria *interação* entre as pessoas. Só conseguimos nos comunicar com nossos semelhantes, pois temos a linguagem que nos permite fazer acordos. Imagine um mundo em que cada um criasse um significado e uma expressão para determinada palavra, como poderíamos dizer a expressão “eu te amo” para alguém e ser compreendidos? Os *códigos* são entendidos como os meios em que expressamos a linguagem, a escrita e o desenho, são exemplos. Com o surgimento das *tecnologias*, observou-se que há outros meios nos quais podemos nos expressar, o computador e o celular são exemplos. Por eles, podemos escrever e comunicar, por meio de textos, ou enviando imagens que dão conta de expressar nossas emoções em determinados momentos.

Você está participando de um processo importante em nossa escola, as oficinas de PPDA. Elas possuem um caráter que objetiva unir todos os componentes curriculares da área (Artes, Educação Física, Inglês, Português e Literatura) em uma proposta pedagógica que não veja o conhecimento de maneira isolada. Em relação à Linguagem, códigos e suas tecnologias, esperamos que você consiga compreender os motivos que nos fazem ser da mesma área e, ao mesmo tempo, valorize o trabalho intelectual dos professores.

### **Para a realização da prova, atente para os seguintes critérios:**

- ✓ Suas respostas deverão respeitar o padrão cultuado de língua portuguesa;
- ✓ Cada resposta deverá ter, **no máximo, 5 linhas**; e
- ✓ Ser escrita a caneta (azul ou preta).

Critérios	Conceitos		
1) Aplicar conceitos da área das linguagens relacionados aos conhecimentos linguísticos, artísticos, literários e corporais.	CSA	CPA	CRA
2) Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na oficina para a resolução da proposta que abrange as questões sobre a diversidade sociocultural, inerente à	CSA	CPA	CRA

condição humana no tempo e no espaço, representada através de diferentes linguagens.			
3) Identificar os explícitos e implícitos pertinentes ao sentido do texto, da imagem e da postura corporal.	CSA	CPA	CRA
Resultado			

Leia os textos, abaixo, para responder o que se solicita:

Para Antonio Candido (2003), importante sociólogo e crítico literário, a literatura: “é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma "comunicação"” (p. 147). O autor ainda afirma:

[...] não há literatura enquanto não houver essa união espiritual e formal (conceito e escrita), manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo (embora ideal), segundo um estilo (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver um sistema de valores que contagie a sua produção e dê sentido à sua atividade; enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto, finalmente, não se estabelecer a continuidade (uma transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo. (p. 147)

Não há, deste modo, sistema literário se não existir um grupo de pessoas (nós, leitores) que gostem de determinado estilo e concordem com o mesmo a ponto de seguir lendo obras diferentes de um mesmo autor; ao mesmo tempo, a literatura só sobrevive e faz as pessoas refletirem se ela for passada adiante (pai-filho, professor-aluno, amigo-amigo). Temos, assim, as obras literárias como reflexo do pensar de determinado povo em certo momento, pois o registro que ali se encontra, por mais que não esteja tão comprometido com a história, fez parte do pensar de uma parte ou de grande parte de uma nação.

**Obs.: O texto serve de introdução às duas questões:**

Filho de imigrantes italianos que desembarcaram no Brasil rumo à lavoura cafeeira, Cândido Portinari nasceu em Brodósqui (interior de São Paulo) em 30 de dezembro de 1903. Cedo começou sua vida artística, aos nove anos de idade. Pintor de telas e murais, filiado ao Partido Comunista Brasileiro, foi um artista politicamente engajado, isto é, retratava temáticas sociais e políticas de sua época, denunciando,

registrando fatos, personagens e situações ligadas à realidade brasileira. O operário, o camponês, o negro, o homem rural, o cotidiano das cidades, do campo e dos subúrbios foram retratados por ele com padrões técnicos oriundos, principalmente, do Expressionismo.

No ano de 1935, em sua obra “Café”, o olhar rural de Portinari visualizava a força do trabalho braçal e manual dos escravos e camponeses que trabalhavam nas fazendas de café. Homens e mulheres foram representados. A obra mostra o retrato de uma cena de colheita de café, típica da região de origem do artista, Brodósqui. Nela, é colocada em evidência a importância da mulher e do homem como trabalhadores, colaboradores do desenvolvimento econômico brasileiro, já que são os responsáveis pela riqueza comercial do produto e do sucesso de venda no exterior, apresentando, assim, o Brasil ao mundo.

1) Com base nos três textos apresentados nos slides de Gregório de Matos, de Cláudio Manuel da Costa e de Gonçalves Dias, argumenta como a identidade brasileira pode ser observada nos poemas e no quadro de Portinari:

---

---

---

---

---

---

---

---

2) A partir da análise das duas imagens, em projeção, estabelece as relações pedidas:

O que aparece em cada uma das imagens?;

Descreva as diferentes ações que estão sendo realizadas (postura corporal, expressão dos rostos, diferenças desses aspectos entre os diversos personagens retratados...) nas duas cenas;

Comente sobre a importância da atividade física na vida das pessoas:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3) No poema de Gregório de Matos, “Define sua cidade”, há a menção de dois “f”, “furtar” e “foder” que compõem a Bahia, qual a relação deles com o vídeo apresentado no episódio em que a família Simpson vem ao Brasil?

---

---

---

---

---

---

---

4) Conforme a leitura dos poemas “Define a sua cidade” e “Canção do exílio”