

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

Luciana de Oliveira Nunes

“A TENSÃO DA COLETIVIDADE”: Uma etnografia sobre a construção do
planejamento coletivo na Educação Física do I ciclo da Rede Municipal de Ensino
de Porto Alegre/RS

PORTO ALEGRE

2017

Luciana de Oliveira Nunes

“A TENSÃO DA COLETIVIDADE”: Uma etnografia sobre a construção do planejamento coletivo na Educação Física do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

PORTO ALEGRE

2017

Luciana de Oliveira Nunes

“A TENSÃO DA COLETIVIDADE”: Uma etnografia sobre a construção do planejamento coletivo na Educação Física do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Denise Grosso da Fonseca – UFRGS

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki - UFRGS

Prof. Dr. Ednaldo da Silva Pereira Filho – UNISINOS

Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle - UFRGS

AGRADECIMENTOS

A Deus, inspiração constante.

A minha família, que, como sempre, incentiva, torce e abraça os desafios comigo dando-me condições de superar cada dificuldade. Em especial à minha irmã, Nathalia, que generosamente me emprestou um pouco dos seus talentos para qualificar este trabalho.

Ao meu amado Marco, pela parceria, incentivo e compreensão.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa DIMEEF, pelo apoio, incentivo, parceria e pelas aprendizagens constantes que me proporcionam.

Aos amigos e colegas de trabalho que acompanharam meu esforço sempre com uma palavra de incentivo.

Aos professores e funcionários do PPGCMH.

Às direções das escolas em que trabalho, pela compreensão e flexibilidade na organização dos meus horários ao longo deste período.

Às escolas que me acolheram para realização deste estudo.

Aos professores participantes, minha gratidão especial pela disponibilidade e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Ao meu orientador Fabiano Bossle, pela aposta, pela confiança e incentivo, pelos diálogos e pelas incontáveis aprendizagens. Muito obrigada!

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.”

Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” (1999, p.60).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

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 DA DISSERTAÇÃO: “A Tensão da Coletividade”: Uma etnografia sobre a construção do planejamento coletivo na Educação Física do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

PROBLEMA DE PESQUISA: Como os professores de Educação Física atuam e são posicionados na perspectiva do planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS?

OBJETIVOS:

Geral: Compreender como os professores de Educação Física constroem o planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Específicos:

- Identificar e analisar como é construído o planejamento de ensino na Educação Física do I ciclo de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- Identificar e analisar as dinâmicas de planejamento dos professores do I ciclo de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- Identificar e analisar limites e possibilidades de um planejamento coletivo dos professores das duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

RESUMO

O presente estudo é uma etnografia que visa compreender como os professores de Educação Física constroem o planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Apoiei-me para tanto no seguinte problema de pesquisa: Como os professores de Educação Física atuam e são posicionados na perspectiva do planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS? Como objetivos específicos propus identificar e analisar como é construído o planejamento de ensino na Educação Física do I ciclo de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, identificar e analisar as dinâmicas de planejamento dos professores do I ciclo de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, além de identificar e analisar limites e possibilidades de um planejamento coletivo dos professores das duas escolas desta Rede de Ensino. O trabalho de campo foi realizado durante os meses de março a dezembro de 2016, onde pude acompanhar a rotina de três professores de Educação Física do I ciclo, bem como dialogar com as supervisoras pedagógicas, professoras referência das turmas de I ciclo e demais professores deste coletivo docente, além de professores de Educação Física dos outros ciclos. Com base no referencial teórico construído e nas informações coletadas em entrevistas, diálogos e observações registradas em diário de campo, apresento a unidade temática intitulada “Tensão da Coletividade” dividida em duas categorias que tratam do que o professor de Educação Física faz na escola e da coletividade – ou a ausência dela – nas relações de construção do planejamento deste coletivo docente. As interpretações produzidas apontam para um crescente processo de individualização no planejamento de ensino e na construção das ações não só dos professores de Educação Física, como também dos demais professores do I ciclo. Alguns aspectos suscitados nas interpretações se propõem a analisar quais fatores incidem sobre o tensionamento da coletividade nos contextos estudados. Assim, pude identificar que o brincar como elemento norteador das ações desenvolvidas na Educação Física do I ciclo acaba suscitando hierarquias e disputas por legitimidades. As reuniões pedagógicas têm se transformado em espaços meramente formais e burocráticos que acabam levando a relações de colegialidade forçada e artificial, ao invés de espaços substancialmente garantidos para construções coletivas. Além disso, a intensificação do trabalho docente, a colonização do tempo do professor, a proletarização do seu ofício e a decorrente perda de status profissional são elementos que obstaculizam o processo de construção de ações pedagógicas, inclusive do ponto de vista da coletividade.

Palavras chaves: Planejamento de ensino. Educação Física escolar. 1º ciclo do Ensino Fundamental. Coletividade. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

ABSTRACT

The current study is an ethnography which aims to understand how physical education teachers build the collective planning of the I Cycle of the Porto Alegre Municipal School Network. To do so, I leaned on the following research problem: How physical education teachers act and are positioned in the perspective of collective planning in the I Cycle of the Porto Alegre/RS Municipal School Network? As specific objectives, I proposed to identify and analyze how the teaching planning of Physical Education in the I cycle of two schools from the Porto Alegre Municipal School Network is built, identify and analyze the planning dynamics from the teachers that belong to the I cycle of two schools from the Porto Alegre Municipal School Network, besides identifying and analyzing limits and possibilities of a collective planning from the teachers of these two schools in this School Network. The field experiment happened between the months of March to December 2016, when I could track the routine of three physical education teachers from the I cycle, as well as dialogue with the pedagogical supervisors, reference teachers from the classes of the I cycle and the other teachers of this teaching group, as well as physical education teachers from other cycles. Based on the theoretical reference built and on the information collected in interviews, dialogues and observations registered in the field diary, I present the thematic unit called “Tension of Collectivity” split between two categories that cover what the physical teacher does in the school and the collectivity - or lack thereof - in the relationships of planning building from this teaching group. The interpretations generated point to a growing process of individualization in the teaching planning and in the building of actions not only from the physical education teachers, but also from other teachers from the I cycle. Some aspects brought up in the interpretations aim to analyze which factors are key to the tension of collectivity in the given contexts. In that way, I was able to identify that playing as an element guiding activities developed in physical education from the I cycle ends up evoking hierarchies and disputes for legitimacies. The pedagogical meetings are becoming spaces merely formal and bureaucratic that end up creating forced and artificial collegiality relationships, instead of spaces substantially granted for collective constructions. Furthermore, the intensification of the teaching work, the colonization of the teacher’s time, the proletarianization of his craft and the subsequent loss of professional status are elements that hinder the process of building pedagogical actions, even from the point of view of collectivity.

Keywords: Teaching Planning. School Physical Education. First Cycle of Elementary School. Collectivity. Porto Alegre Municipal School Network

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

EFI: Educação Física

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCCE: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CIEP: Centro Integrado de Educação Pública

DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

DIMEEF: Didática e Metodologia do Ensino na Educação Física

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ESEFID: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA: Laboratório de Aprendizagem

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIAU: Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano

PAV: Projeto Acelerar para Vencer

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCTP: Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico

PEFI: Professor (es) de Educação Física

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político-Pedagógico

RBCE: Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RCNPEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RMEPOA: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

RP: Reunião Pedagógica

SIR: Sala de Integração e Recursos

SMEDPOA: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SOP: Serviço de Orientação Pedagógica

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA: Universidade Luterana do Brasil

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PERIÓDICOS	24
QUADRO 2: ARTIGOS SOBRE PLANEJAMENTO	25
QUADRO 3: HORÁRIO DE OBSERVAÇÕES.....	61

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 PLANEJAMENTO.....	16
1.2 PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	18
1.3 PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	20
1.4 ORIENTAÇÕES DOS MARCOS LEGAIS AO PLANEJAMENTO DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS	33
1.4.1 A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA)	38
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	45
2.1 A DEFINIÇÃO PELA ETNOGRAFIA	45
2.2 O TRABALHO DE CAMPO	50
2.2.1 Negociação de acesso	52
2.2.2 Os participantes da pesquisa	55
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES	59
2.4 VALIDADEZ INTERPRETATIVA.....	67
3 DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DOS CONTEXTOS EM ESTUDO.....	69
3.1 ESCOLA MUNDO ABC	70
3.2 ESCOLA BEIJA-FLOR	79
4 A TENSÃO DA COLETIVIDADE.....	89
4.1 O QUE O PEFI FAZ NA ESCOLA	90
4.2 COLETIVIDADE: RESISTÊNCIA E (IM)POSSIBILIDADES	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122

APÊNDICES	138
APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	139
APÊNDICE II: CARTA DE ANUÊNCIA	141
APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .	143
ANEXOS	145
ANEXO A – REFERENCIAIS CURRICULARES DA RMEPOA.....	145
ANEXO B – DOCUMENTO ORIENTADOR 2016.....	147
ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	154
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	155
ANEXO E - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	156

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O propósito de pesquisar, discutir e refletir sobre as questões didáticas que envolvem a Educação Física (EFI) surgiu a partir de minha prática docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) como professora da disciplina. As situações cotidianas da escola, a relação com colegas da Área, os momentos de formação oferecidos pela Mantenedora e as experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas produziam inquietações que me colocaram diante da necessidade e do desejo de retornar à academia, buscando aproximação entre a prática e a teoria. Com a chegada ao grupo de pesquisa DIMEEF (Didática e Metodologia do Ensino na Educação Física) e o desafio de problematizar algo sobre Didática, alguma temática que me inquietasse para produzir pesquisa, senti-me provocada por algumas reflexões que frequentemente apontavam para um mesmo objeto de estudo: planejamento de ensino. Tais reflexões evidenciavam algumas lacunas na compreensão deste elemento norteador da prática pedagógica, desde o período de formação profissional, em contrapartida ao entendimento de sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Soma-se a isto o sentimento de “desacomodação” diante da necessidade de apresentar sistematicamente à supervisão pedagógica o planejamento da disciplina, cuja importância se perdia nas demandas do dia a dia da escola que incluíam assumir turmas de professores ausentes ou ter que abrir mão do planejado para atividades imprevistas de ordens diversas. O fato é que diante destas inquietações senti-me instigada a pesquisar sobre o planejamento de ensino em EFI por entendê-lo como um tema que abriga incertezas, divergências, polêmicas e desconfortos apesar de seu caráter essencial na ação pedagógica, conforme afirma Lopes (1991).

Frente a estas questões, passei a dedicar-me à revisão de literatura antes mesmo de ingressar no Mestrado. Embora o objeto de estudo de tal revisão fosse o planejamento de ensino, o tema planejamento coletivo emergiu de forma recorrente nos estudos encontrados, o que naquele momento tocou-me apenas como uma constatação sem uma análise mais aprofundada. Ocorre que na construção do projeto e no subsequente caminho percorrido na pesquisa de campo meu foco sempre foi o planejamento de ensino, contudo, o que de fato emergiu nos contextos estudados foi novamente o planejamento coletivo - ou a ausência dele. Somente no período de análise das informações é que consegui entender que desde o início o planejamento coletivo

permeava minha intenção de pesquisa. Mesmo sem perceber, buscava na pesquisa de campo encontrar o planejamento coletivo como resquício da materialidade do Projeto Escola Cidadã.

Diante desta trajetória, apresento um estudo pautado fundamentalmente no planejamento de ensino, mas com foco na coletividade de sua construção. Apresento, portanto, o seguinte problema de pesquisa como norteador deste estudo: **Como os professores de Educação Física atuam e são posicionados na perspectiva do planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS?**

Como objetivo geral busco compreender como os professores de Educação Física constroem o planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Diante deste objetivo, algumas questões surgiram no sentido de aprofundar o tema, as quais apresento como objetivos específicos: i) identificar e analisar como é construído o planejamento de ensino na Educação Física do I ciclo de duas escolas da RMEPOA; ii) identificar e analisar as dinâmicas de planejamento dos professores do I ciclo de duas escolas da RMEPOA; e iii) identificar e analisar limites e possibilidades de um planejamento coletivo dos professores das duas escolas da RMEPOA.

Cabe esclarecer que o I ciclo da RMEPOA a que me refiro compreende crianças dos 6 anos aos 8 anos e 11 meses. A escolha deste ciclo deu-se por ser nesta etapa de ensino que desenvolvo meu trabalho em EFI há alguns anos, além do fato de ser uma Rede que garante o trabalho com o especialista da Área desde os anos iniciais. Ora, quando tantas redes de ensino ainda não contam com esta prerrogativa, permitindo que as aulas de EFI para os anos iniciais sejam ministradas pelo professor referência da turma, entendo como relevante apresentar um estudo que identifique como a EFI se configura na construção de seu planejamento e na relação de interação com o planejamento dos outros docentes do coletivo deste ciclo.

Além disso, embora a RMEPOA atualmente se encontre num período de “transição” em relação às orientações de seus referenciais curriculares e de sua Proposta Político-Pedagógica¹, a característica da proposta ainda vigente pauta suas ações numa organização curricular que busca a inter-relação entre as diferentes áreas de conhecimento e entre estas e a sociedade mais ampla. Segundo o Caderno Pedagógico 9

¹ Assunto abordado na seção sobre os marcos legais ao planejamento de ensino.

(documento orientador da Proposta Político-Pedagógica da RMEPOA até o presente momento), o I ciclo “se constitui em uma etapa do processo curricular tendo cada tempo-ano peculiaridades construídas pelo coletivo em consonância com os princípios globais do ciclo e com a proposta político-pedagógica da escola” (SMED, 1999, p.21). Tal perspectiva despertou ainda mais meu interesse no sentido de pesquisar como se dá a construção do planejamento coletivo entre os professores deste ciclo, sobretudo diante da complexidade das relações estabelecidas no contexto macro e microssocial que se impõe sobre a cultura docente.

A construção deste estudo está organizada a partir de um referencial teórico onde apresento o tema planejamento de ensino e seus termos adjacentes do ponto de vista da Didática, além do planejamento de ensino em EFI e seus marcadores didático-pedagógicos para os anos iniciais, bem como a produção acadêmico-científica sobre o tema. Ainda no referencial teórico apresento os marcos legais ao planejamento de ensino em EFI, incluindo a proposta político pedagógica da RMEPOA. Os pressupostos teórico-metodológicos definem e justificam a escolha pela etnografia, bem como apresentam todo o percurso do trabalho de campo empreendido - desde a negociação de acesso, aos instrumentos de coleta de informações utilizados até a validade interpretativa. Através da descrição etnográfica, busco contextualizar os cenários onde a pesquisa de campo foi realizada no sentido de conduzir o leitor à compreensão das interpretações produzidas nas categorias de análise. Proponho como fio condutor de tal discussão a unidade temática intitulada “A Tensão da Coletividade” dividida em duas categorias: “O que os PEFI fazem na escola” e “Coletividade: resistência e (im)possibilidades”. Analiso nestas categorias a construção do planejamento de ensino dos PEFI, bem como as relações estabelecidas na dinâmica coletiva de planejamento destes contextos particulares. Por fim, apresento as considerações finais, apêndices, anexos e referências bibliográficas as quais recorri para a construção deste estudo.

Destaco que o presente estudo está inserido no projeto guarda-chuva do grupo DIMEEF intitulado “A Cultura Escolar e a Educação Física na Perspectiva Teórico-Metodológica da Etnografia e da Autoetnografia” (UFRGS/Compesq ESEFID, registro nº 30573), de forma que todos os cuidados éticos foram garantidos através deste projeto.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 PLANEJAMENTO

Segundo Menegolla (1992), o planejamento está intimamente relacionado à capacidade intrínseca do homem de pensar, pois o próprio ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar. Planejar de forma sofisticada e altamente científica ou ainda sem muitos esquemas e dominações técnicas, planejar por escrito, mental ou oralmente, o fato é que, segundo o autor, ninguém consegue “se livrar” do ato de planejar. Para Padilha (2001), planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação.

É um processo que visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja (PADILHA, 2001, p.63).

Vasconcellos (2008, p.79) afirma que planejar é “[...] antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”. É uma ação, portanto, que visa um fim, com caráter de transformação. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico de ação-reflexão-ação.

Definições e exemplos do que é planejar não faltam na literatura científica, independente da Área de Conhecimento. Gandin (1999) propõe uma série destas definições, mas a todas elas alguns pontos são comuns: decisão, organização, ação, transformação. O autor considera que o ser humano está sempre ensaiando maneiras de transformar suas ideias em realidade e que, mesmo de maneira inconsciente ou ineficaz, em todas as suas ações utiliza-se do que é essencial ao planejamento: divisar o futuro, analisar a realidade e propor ações e atitudes para transformá-la (GANDIN, 2001).

Bossle (2003) apresenta uma revisão histórica do planejamento em geral abordando-o a partir de duas visões: a dos planos econômicos utilizados para o desenvolvimento dos países e a do tecnicismo do planejamento, que adotava métodos científicos de organização do trabalho e do tempo. A ideia de modelo, que desconsiderava a realidade e o contexto, baseando-se em estratégias operacionais

advindas da administração, influenciou a adoção de um planejamento formalista e tecnocrático nos âmbitos governamental e educacional. A figura do técnico planejador que estabelecia relações de controle das variáveis do planejamento configurava um modelo imposto que muito pesou no processo de negação e descrédito do ato de planejar na esfera educacional (VASCONCELLOS, 2008). Ocorre que a compreensão do termo e do uso do planejamento enquanto técnica ou instrumento para fins diversos – no melhor estilo de administração do trabalho – estendeu-se também para o âmbito educacional e, conseqüentemente para a EFI.

A despeito das diferentes abordagens - histórica e conceitual - que interpenetram a compreensão do planejamento, o fato é que a necessidade de planejamento é imperativo da vida humana. Se o próprio ato de planejar é um processo educativo, justifica-se plenamente a prerrogativa de utilizar-se do planejamento no âmbito educacional e, sem dúvida, o planejamento se impõe neste setor como recurso de organização em circunstâncias onde a educação é concebida como fator de mudança, renovação e progresso (TURRA, 1991).

Contudo, o descompasso entre a necessidade intrínseca do ser humano em planejar suas ações de alguma forma, qual seja, e a descrença e/ou negação de tal prática no âmbito educacional reafirma a questão: Por que planejar? Há muito se discute a finalidade do planejamento, sua relevância, sua eficiência ou eficácia como analisa Gandin (1999), e de fato, se o tomarmos como o simples ato de preencher papéis e formulários com um fim em si mesmo corrobora-se com a visão de um documento por vezes tido como burocrático, desacreditado e sem sentido, negado e repellido por grande parte do corpo docente. No entanto, segundo Vasconcellos (2008), adotar uma postura determinista sem enfrentar as condições objetivas (aquelas que podem ser transformadas pela ação do indivíduo), não pode servir como alibi para o não fazer, sobretudo porque não podemos desprezar o caráter político atrelado ao planejamento dado o seu compromisso com a reprodução ou com a transformação da realidade. O autor instiga a olhar o planejamento como prática humana contraditória, tendo lucidez de seus limites, mas também de suas potencialidades, a tê-lo como um instrumento² teórico-metodológico poderoso, mas também falível. Sobretudo, segundo Vasconcellos (ibid.,

² O termo instrumento é utilizado para manter fidedignidade ao texto de Vasconcellos (2008), no entanto, entendo o planejamento muito mais como um processo contínuo e dinâmico de reflexão, de tomada de decisão, conforme o próprio autor o define. Tal concepção vai muito além de uma possível compreensão que tão somente o defina como algo que sirva para auxiliar um tipo de tarefa.

p.37) é necessário compreender que “não há processo, técnica ou instrumento de planejamento que faça milagre”, o que realmente mobiliza o ato e o sentido de planejar é o desejo de mudança da realidade e a crença na possibilidade dessa mudança.

1.2 PLANEJAMENTO DE ENSINO

Gandin (2001, p.83) afirma que “é impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana”. No entanto, com o intuito de localizar o planejamento na esfera educacional busco nesta seção retomar alguns conceitos referentes aos tipos e/ou níveis de planejamento.

Segundo Menegolla (1992), a educação na condição de processo jamais pode ser desenvolvida isoladamente, ou seja, todo o processo educacional requer um planejamento em termos nacionais, estaduais, regionais e comunitário, além de um planejamento em nível de escola e outro específico de ensino, relacionado às diferentes disciplinas e conteúdos. Assim sendo, conforme distinção apresentada por vários autores, o planejamento educacional organiza-se da seguinte forma: i) Planejamento do sistema de educação: tem como pressuposto básico o delineamento da filosofia da educação do País; ii) Planejamento da escola: é o que entendemos por Projeto Político-Pedagógico (PPP); iii) Planejamento curricular: em linhas gerais Turra (1991, p.17) o define como “a previsão global e sistemática de toda a ação a ser desencadeada pela escola, em consonância com os objetivos educacionais, tendo por foco o aluno”, de tal modo que, através dos diferentes componentes curriculares, o processo ensino-aprendizagem seja favorecido; e iv) Planejamento de ensino: prevê as situações específicas do professor junto aos alunos.

A partir das reflexões de Libâneo (1994) e Vasconcellos (2008), entendo ser também necessário estabelecer a relação, mas também distinção entre planejamento e plano, dada a dificuldade de diferenciar estes conceitos no cotidiano escolar. Enquanto o planejamento é um processo de reflexão, previsão e organização das ações docentes interligando a atividade escolar às exigências do contexto social (LIBÂNEO, 1994), o plano é o produto das decisões tomadas no processo de planejamento, expresso em forma de documento, ou não, onde são determinadas as condições, objetivos e meios

que direcionam a ação (VASCONCELLOS, 2008). A didática propõe uma série de tipos de planos, variando de autor para autor, mas há pelo menos três níveis deles: o plano de curso ou de trabalho³ consiste na proposta geral de trabalho para determinada disciplina ao longo do ano ou semestre; o plano de unidade é a especificação maior do plano de curso formado por assuntos inter-relacionados apresentados a partir de ideias que despertem o interesse do grupo; e o plano de aula que prevê o desenvolvimento dos conteúdos para uma aula ou conjunto de aulas.

Especificamente sobre o planejamento educacional, Vasconcellos (2008) faz uma breve retrospectiva histórica baseado nas concepções de Ott (1984) que aponta diferentes momentos do processo de planejamento, conforme o contexto sócio-político-econômico-cultural. A primeira concepção está relacionada à tendência tradicional de educação onde o planejamento, feito basicamente pelo professor, era uma espécie de roteiro aplicado a qualquer que fosse a realidade. Servia como referência para o trabalho do professor, como um guia para sua ação seguido rigidamente e, por conseguinte, acabava por garantir a estreita relação entre planejar e acontecer. A segunda concepção estabeleceu-se no Brasil já no final da década de sessenta, num período em que a educação estava associada ao caráter tecnicista e a ênfase à racionalidade era muito forte. Logo, o planejamento ganhou status de documento formal cuja elaboração deveria apontar à especificação de comportamentos verificáveis, objetivos passíveis de serem medidos, numa lógica onde a referência era quem ensinava e não quem aprendia. O foco na época era preencher planilhas e mais planilhas buscando excelência no documento, como se o próprio fosse a grande solução para o problema da falta de produtividade da educação escolar. Tal elaboração minuciosa acabava, conseqüentemente, ocupando boa parte do escasso tempo livre do professor e desviando a atenção do essencial: a própria prática pedagógica. Num terceiro momento surge então o planejamento participativo, rompendo com o caráter funcional ou normativo das duas concepções anteriores. Consciência, intencionalidade e participação são os fundamentos deste documento que passa a ser entendido como um elemento de intervenção sobre a realidade para transformá-la na direção de uma sociedade mais justa e solidária.

³ Segundo Fonseca (2015), o plano de trabalho foi instituído no vocabulário educacional a partir da LDBEN 9394/96 que em seu artigo 13º, parágrafo II estabelece: “os docentes incumbir-se-ão de elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Não obstante a essa nova perspectiva de planejamento que coloca em destaque a construção, o diálogo, a participação e a formação da consciência crítica como fundamento para orientar a prática do planejar, a ambiguidade por parte dos educadores quanto ao sentido de planejar ainda é marcadamente presente no contexto atual. Conforme Vasconcellos (2008), ao mesmo tempo em que aceitam a importância do planejamento concordando com sua ideia geral, ainda nutrem sérias desconfianças, para não falar em descrença e rejeição, quanto a esse documento; desconfianças essas fruto da experiência de elaboração de planos burocráticos, formais e controladores. Fonseca (2015), baseando-se nas ideias de vários autores (SOUZA, 1987; VASCONCELLOS, 1995; CORAZZA, 1997; BOSSLE, 2003 e 2009) atribui essa ambiguidade a uma lacuna, um vazio que ficou entre o tecnicismo e esta nova abordagem que possibilitava a ressignificação da prática de planejar. A autora acredita que o grande desafio a ser enfrentado diz respeito ao ressignificar o planejamento e redimensionar sua abrangência como elemento importante no processo educativo. Implica, segundo Vasconcellos (2008), em resgatar sua necessidade e possibilidade.

1.3 PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Fonseca (2015), ao tratar da necessidade de legitimação da disciplina de EFI no currículo escolar, sugere a utilização do planejamento como recurso importante para o reencontro da disciplina consigo mesma. Longe de colocá-lo numa condição redentora diante dos problemas educacionais pertinentes à EFI, quais sejam, a autora considera de grande valia recolocar o planejamento de ensino em destaque no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Neira (2009) considera o planejamento e a avaliação dos processos educacionais como partes inseparáveis do ensinar. Para o autor o que acontece nas aulas, ou seja, o ensino, requer uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

No entanto, refletir a respeito das questões didático-pedagógicas da EFI pressupõe que se localize sob que princípios orientadores a disciplina tem pautado suas ações dentro da escola. Especificamente nos anos iniciais, foco de análise deste estudo, situar os marcadores didático-pedagógicos que têm norteado a intervenção pedagógica nesta disciplina.

Neira (2009) propõe uma prática pedagógica coerente com os objetivos⁴ do ensino elencados pelos documentos oficiais, ou seja, uma prática articulada com o PPP da escola e com os objetivos educacionais pretendidos para a Educação Básica, mas que considere também as características dos alunos e da comunidade local de modo a desenvolver competências necessárias à formação integral do cidadão.

Na perspectiva da cultura corporal, defendida pelo Coletivo de Autores (2012), a dinâmica curricular da EFI busca desenvolver uma reflexão sobre as formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas, em resposta a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Tais formas de representação do mundo são exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, esporte, ginástica, malabarismos, mímicas, etc. Os autores propõem que os conteúdos da cultura corporal partam da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno e que sejam trabalhados com referências cada vez mais amplas ao longo dos ciclos⁵. Para o Coletivo de Autores (2012), estes grandes temas da cultura corporal podem ser sistematizados em todos os níveis do Ensino Fundamental e Médio, desde que distribuídos dentro do tempo pedagogicamente necessário para sua assimilação. Em concordância com o Coletivo de Autores (2012), Neira (2009) destaca que os jogos e brincadeiras da cultura corporal de movimento configuram-se como fontes inesgotáveis na construção do conhecimento. O próprio movimento humano, segundo o autor, é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, de sorte que, ao jogar, brincar, imitar, criar ritmos e movimentos, a criança se apropria do repertório da cultura corporal na qual está inserida. Neste sentido, o autor recomenda para os primeiros anos do Ensino Fundamental a estruturação de um trabalho com o corpo que contemple “a vinculação do movimento com intenções, raciocínios e planos de ações elaborados; as atividades com significado, com o concreto, com o real, com o interesse daquele que é o mais importante no processo: o educando” (NEIRA, 2009, p. 120).

⁴ Os objetivos serão abordados mais adiante nas orientações dos marcos legais para o planejamento.

⁵ O Coletivo de Autores (2012) apresenta a organização curricular em 4 Ciclos de Escolarização Básica, identificando o primeiro ciclo (da pré-escola até a 3ª série) como o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade, ou da ‘experiência sensível’; o segundo ciclo (da 4ª à 6ª séries) como o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; o terceiro ciclo (da 7ª à 8ª séries) da ampliação da sistematização do conhecimento; o quarto ciclo (ensino médio) do aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Discorrendo sobre a cultura do movimento Neira (2009) define o movimento humano como linguagem que permite à criança interagir com o meio físico e atuar sobre o ambiente humano. Daí a necessidade de se trabalhar o movimento nas suas várias dimensões, de forma que seja aprendido e adquira significado.

Kunz (2012), numa perspectiva crítica dos processos institucionalizados que formam convicções, interesses e desejos, adverte que para articular o conteúdo de ensino com intenções pedagógicas é necessário levar em conta o mundo vivido da criança, no caso da EFI, o mundo do movimento. Para o autor, é fundamental que se entenda o aluno como sujeito de sua própria ação, colocando o movimento humano no centro do processo ensino-aprendizagem. Trata-se, segundo Kunz (2012), de resgatar o sujeito na relação dialógica com o mundo, através do “Se-Movimentar”, de modo que o aluno apreenda e decifre o próprio contexto social em que vive, numa condição autônoma e questionadora.

González e Schwengber (2012), baseados nas ideias de Kunz (2012), entendem as possibilidades do se-movimentar como uma das importantes dimensões de conhecimento⁶ sob a qual a EFI deve se organizar. Para os autores, a EFI deve favorecer que a criança descubra e aprenda outras possibilidades de movimento além das já oferecidas pelo seu contexto social, e dessa maneira, possa também construir novas referências sobre o seu corpo, suas potencialidades, para interagir com o ambiente e as pessoas. As práticas corporais, a experiência do se-movimentar são meios para explorar o corpo e as possibilidades de ação do sujeito, além de objetos culturais a serem estudados, conhecidos e aprendidos.

Particularmente na etapa dos anos iniciais, González e Schwengber (2012) propõem a sistematização do conhecimento centrada em quatro matrizes: o conhecimento do próprio corpo e a percepção do entorno, o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, o conhecimento das possibilidades expressivas do corpo e as formas de jogar. Semelhantemente a esta proposta, Neira (2009) sugere a organização em três áreas de ação-intervenção do movimento na formação de estruturas para agir no mundo: a construção da identidade e autonomia (Esquema Corporal), a construção do conhecimento do meio físico e social (Estruturação Espacial) e a construção das

⁶ González e Schwengber (2012) entendem a EFI escolar organizada em, pelo menos, três dimensões de conhecimento: as possibilidades do se-movimentar, as práticas corporais sistematizadas vinculadas ao lazer e à promoção da saúde e as representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento.

relações entre o eu e o mundo (Orientação Temporal). Baseado nestes três eixos temáticos o autor sugere a composição dos objetivos das atividades para os anos iniciais a partir de conhecimentos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal.

Cabe ressaltar que o objetivo das considerações feitas até aqui não é apresentar modelos sistematizados de organização curricular para a EFI nos anos iniciais, mas de situar brevemente a EFI e identificar algumas linhas de atuação pedagógica adotadas para esta etapa de ensino. Contudo, para que a atuação pedagógica obtenha êxito faz-se necessária a coerência entre as ações do professor na organização didática das atividades (NEIRA, 2009).

Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, a aula deverá ser analisada a partir de um modelo de percepção da realidade, no qual estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação (ibid., p.24).

A despeito da compreensão de Neira (2009) sobre a importância do planejamento no ato de ensinar, Bossle (2003) constatou um movimento de negação e descrédito do planejamento de ensino por parte dos professores de EFI baseado em estudos anteriores (KUNZ, 1991, MOLINA NETO, 1996, FAGGION, 2000, SCHERER, 2000). Contudo, o autor destaca que tal negação não quer dizer que não haja planejamento, mas que os significados atribuídos a este instrumento revelam uma singularidade de sua concepção frente às demandas do cotidiano escolar. Em estudo anterior Bossle (2002) já questionava o desdém acadêmico sobre o tema considerando o quanto as contingências da rotina escolar o tornavam assunto polêmico.

A partir da revisão feita por Bossle em 2002 nos periódicos nacionais sobre o tema planejamento de ensino, busquei investigar⁷ como a temática vem sendo tratada na produção científica da Área de EFI. Para tanto, inicialmente localizei no endereço eletrônico da CAPES⁸ os periódicos nacionais com estrato de A1 a B2 (disponíveis on line), buscando contemplar aqueles de maior expressão na Área, cujo escopo fosse EFI em interface com as Ciências Humanas e Sociais.

⁷ Conforme mencionado nas considerações iniciais, a revisão de literatura foi feita ao longo do ano de 2014, antes mesmo do ingresso no Mestrado em agosto de 2015. Desta forma, para fins de atualização o caminho descrito foi novamente percorrido em abril de 2016.

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGerAlPeriodicos.jsf>>.

É importante destacar que os periódicos selecionados não são todos particularmente da Área da EFI, mas foram cotados entre A1 e B2 pelo Qualis CAPES 2014 para “Área de Avaliação Educação Física”.

Considerando os critérios mencionados foram selecionados 12 periódicos especificados a seguir:

QUADRO 1: PERIÓDICOS

REVISTA	QUALIS
Revista Movimento (1982-8918)	A2
Revista Motriz: Revista de Educação Física (1980-6574)	B1
Revista Motricidade (2182-2972)	B1
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (2179-3255)	B1
Revista da Educação Física/UEM (1983-3083)	B1
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (1981-4690)	B1
Revista Brasileira de Educação Especial (1413-6538)	B2
Revista Pensar a Prática (1980-6183)	B2
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (0103-1716)	B2
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (1413-3482)	B2
Interface: Comunicação, Saúde, Educação (1424-3228)	B2
Motrivivência UFSC (2175-8042)	B2

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Definidos os periódicos de pesquisa, utilizei no sistema de busca geral dos mesmos o termo “planejamento” e, em alguns casos, acrescentei os termos “ensino” ou “planejamento de ensino” para refinar a busca. A partir da leitura dos estudos encontrados, foram elencados 17 estudos nos quais o planejamento de ensino emergiu como temática central ou como temática complementar, abordado num contexto de organização do trabalho do professor. São eles:

QUADRO 2: ARTIGOS SOBRE PLANEJAMENTO

PERIÓDICO	ENDEREÇO ELETRÔNICO	DATA DE ACESSO	ARTIGOS
Movimento	http://www.seer.ufrgs.br/Movimento	12/04/2016	(BOSSLE, 2002), (PALAFOX, 2004), (AMARAL, 2004), (TERRA, 2004), (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008), (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009), (PEREIRA; MENDES 2010).
Motriz	http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz	12/04/2016	(MENDES <i>et al.</i> , 2010), (RESENDE; SOARES; MOURA, 2009)
RBCE	http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE	12/04/2016	(RAIMUNDO; VOTRE; TERRA, 2012), (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016)
Revista da Educação Física UEM	http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis	21/04/2016	(COSTA; OLIVEIRA, 2002), (RODRIGUES; DARIDO, 2008)
Pensar a Prática	http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe	21/04/2016	(SAYÃO; MUNIZ, 2004)
Motrivivência	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia	12/04/2016	(MEZZAROBA; COELHO; CARDOSO, 2007)
RBEFE	http://www.revistas.usp.br/rbefe	12/04/2016	(BARROS; DARIDO, 2009), (VENÂNCIO; DARIDO, 2012)

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2016.

Após elencar os artigos encontrados que possuíam relação com a temática pesquisada, apresento na sequência um panorama das discussões empreendidas pelos autores. O estudo de Bossle (2002), ponto de partida desta revisão, aponta para a carência de estudos e pesquisas que possibilitem refletir sobre questões didático-pedagógicas, incluindo o planejamento de ensino enquanto elemento constitutivo indispensável ao trabalho docente. Bossle (2002) propõe a possibilidade de construção de um planejamento diferente do modelo burocrático, uma concepção que reafirme sua importância no cotidiano escolar e que revele um comprometimento do professor com a sua ação educativa crítica e reflexiva, além de tornar possível a concretização de objetivos existentes nas propostas pedagógicas construídas pela escola.

Em consonância com a proposta de Bossle (2002), Mendes *et al.* (2010) destacam que a ação de planejar de forma consciente pode contribuir efetivamente para o reconhecimento da EFI como componente curricular. Mendes *et al.* (2010) ressaltam a necessidade da participação dos professores da área da EFI tanto na construção do Projeto Político- Pedagógico (PPP) da escola quanto na construção de uma proposta curricular da disciplina que justifique suas ações, com opções político-pedagógicas coerentes com o processo de democratização do ensino e que atenda a realidade escolar.

Palafox (2004), Terra (2004) e Amaral (2004) analisam o planejamento de ensino sob uma abordagem crítica, descrevendo uma sistemática denominada Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP). Palafox (2004) aborda a

proposta do PCTP, em desenvolvimento desde 1993, fundamentada no princípio da formação continuada de professores de EFI da Escola Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. O PCTP tem como objetivo a elaboração de um PPP coletivo e passou a constituir parte de uma política interinstitucional com vistas a valorizar o componente curricular EFI no sistema escolar de Uberlândia.

Terra (2004), por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, entende o trabalho coletivo e colaborativo como uma atitude fundamental para concretizar transformações educativas almeçadas no PCTP. A autora aponta que, “a partir do trabalho coletivo e colaborativo, os professores tiveram a oportunidade de aprender uns com os outros, o que me permite também refletir que o saber, enquanto processo argumentativo, comunicativo e social é de fato uma construção coletiva” (TERRA, 2004, p. 172).

O artigo de Amaral (2004) apresenta reflexões sistematizadas no PCTP amparadas em uma concepção crítica de currículo. A autora também descreve o momento histórico em que ocorreu a reunião do grupo para a construção de um projeto político para a EFI Escolar. Amaral (2004, p. 152) acredita que é possível a construção de “um processo diferenciado de planejamento de currículo que permita a superação da prática de reprodução de pacotes prontos e/ou ‘manuais didáticos’, aproximando os professores da produção de saberes escolares e da conquista de sua autonomia científica e pedagógica”.

No tocante à construção coletiva do planejamento em EFI, Bossle e Molina Neto (2009) apresentam uma revisão bibliográfica sobre trabalho coletivo. Foi percebido pelos autores que o trabalho coletivo na EFI escolar não emergia como temática principal, embora previsto em muitas propostas político-pedagógicas de várias redes de ensino. No entanto, quando as práticas construídas por professores de EFI eram analisadas, o assunto acabava por emergir no interior destas interpretações. Para os autores, percebe-se aí uma “simbiose” entre trabalho coletivo na EFI e propostas político-pedagógicas com vistas à horizontalização das relações da escola. Este fator, somado à formação crítica de alguns pesquisadores das décadas de 1980 e 1990 e à concepção das aulas abertas (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986)

mencionadas pelos autores no artigo, aponta para o início de um perceber-se coletivamente na escola.

Sayão e Muniz (2004) apresentam alguns equívocos comuns em relação ao planejamento, que dificultam uma proposta de educação de qualidade, voltada à formação de um sujeito crítico e participativo. Dentre esses equívocos, os autores apontam a construção do planejamento somente no início do ano, desconsiderando sua íntima relação com a dinâmica da prática cotidiana; a construção do mesmo de forma isolada por parte do professor, fator que o desvincula de um projeto coletivo de escola, de educação e de formação; e ainda a concepção do planejamento descolada do PPP. Vasconcellos (2008, p.136) observa que, apesar do caráter dinâmico e contínuo do planejamento, “momentos mais intensos, como os de final e início de ano, são importantes, visto que alterações mais substanciais podem ser elaboradas”, todavia é justamente o fato da não continuidade do que foi planejado no início do ano, na chamada semana de planejamento, que configura um dos importantes fatores de desânimo do professor frente à construção do planejamento. Ainda sobre o isolamento do professor no processo de construção do mesmo, o autor analisa o quanto a prática educativa refletida coletivamente potencializa o desejo de que as coisas realmente aconteçam, além de ser uma fonte de ensinamento teórico e uma oportunidade de replanejamento visando à integração curricular.

Venâncio e Darido (2012) apresentam o entendimento que um grupo de professoras de EFI do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo possuem a respeito do significado do PPP no cotidiano escolar. As autoras também tentam fornecer subsídios para a elaboração e implementação de um PPP e apontar os limites e possibilidades da ação coletiva no contexto escolar. Venâncio e Darido (2012) destacam a inserção de conteúdos não tradicionais como esportes radicais, natação, capoeira, conhecimentos sobre o corpo, entre outros, através do planejamento participativo com os alunos. Além de discussões sobre fenômenos que influenciam as aulas de EFI, como a mídia e as questões de gênero.

Pereira e Mendes (2010) analisam as características do trabalho do professor de EFI, bem como a organização do trabalho docente na disciplina em uma organização curricular que rompe com as formas tradicionais de ensino. Na apreciação sobre como os professores constroem seu planejamento e organizam suas aulas, as autoras

apresentam a dificuldade do professor em estabelecer um diálogo interdisciplinar entre os conteúdos pertinentes à EFI e as demandas da rede temática⁹. Nota-se aí a dificuldade enfrentada pelos professores não só de planejar o “o quê, o para quê e o como”, mas também de relacioná-los a aspectos que extrapolam a especificidade de sua área de atuação.

Rodrigues e Darido (2008) abordam as dificuldades e alternativas na implementação de propostas baseadas nas três dimensões dos conteúdos (procedimental, conceitual e atitudinal) e fazem alusão ao planejamento coletivo num viés de compartilhamento de responsabilidade. Os autores analisam algumas abordagens, tendências e perspectivas referentes à prática educativa dos professores da área. Dentre estes “modelos” analisados surge como proposta a participação ativa dos alunos nas tomadas de decisão nas aulas, configurando um planejamento participativo que promove uma espécie de protagonismo dos mesmos em razão de se sentirem parte do processo pedagógico.

Raimundo, Votre e Terra (2012) analisam criticamente o Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em Minas Gerais. O estudo revela o distanciamento entre os objetivos preconizados nos documentos estruturadores do projeto e o planejamento do professor de EFI. Na mesma linha da proposta de Rodrigues e Darido (2008), o referido projeto previa como orientação metodológica que o professor problematizasse e inter-relacionasse as experiências trazidas pelos alunos com os conteúdos a serem ensinados. No entanto, o contexto da prática sugere uma dificuldade do professor em traduzir para o seu planejamento ações dessa perspectiva pedagógica. Num contexto mais amplo, Lopes (1991) aponta para as tantas vezes em que os componentes didáticos do planejamento tendem a mostrar-se sem elos significativos com as experiências, interesses e necessidades dos alunos. Neira (2009) acrescenta que a prática pedagógica deve estar (ou deveria) articulada não só com o PPP e com os objetivos educacionais pretendidos para a Educação Básica, mas também conectada às características e especificidades dos alunos e da comunidade local.

⁹ Segundo as autoras, a rede temática compreende as relações entre a micro e a macroestrutura a partir de uma visão local, buscando, num movimento constante entre esses níveis, transformar a visão inicial. Trata-se de uma rede de relações dos elementos a serem trabalhados com os alunos, onde a criação, produção, elaboração e reelaboração do conhecimento se constroem através de uma multiplicidade de interações, intersecções, reversibilidades e processos.

Interessante notar que o tema planejamento coletivo em EFI além de surgir como temática secundária, segundo análise de Bossle e Molina Neto (2009), apresenta nos artigos elencados certo descompasso entre a necessidade de planejar coletivamente e a construção coletiva de fato, seja entre os pares, entre professores de diferentes disciplinas, ou ainda com a participação efetiva dos alunos. Os autores supracitados atribuem essa dificuldade à resistência dos professores em aderir a inovações, e mais do que isso, à relutância ao exercício de diálogo e capacidade de escuta pertinentes a esse modelo de elaboração. Na pesquisa-ação de Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008), o efetivo exercício de planejar coletivamente trouxe como resultado o reconhecimento da disciplina de EFI pela comunidade escolar enquanto componente curricular do sistema educacional. Partindo da realidade revelada por Oliveira (2004) de que a EFI não possui conteúdos sistematizados que indiquem o trabalho ao longo das séries, os autores propuseram um planejamento curricular baseado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2003) e organizaram reuniões de planejamento onde professores e pesquisadores discutiram e organizaram conjuntamente os conteúdos e planos de aula.

A despeito da relevância de uma construção coletiva tanto do PPP como do planejamento de ensino, há que se levar em conta a premissa de que os educadores têm diferentes formas de conceber e organizar seu planejamento (VASCONCELLOS, 2008), e que, considerando a infinidade de tipos, esquemas ou modelos de planejamento possíveis e satisfatórios, nem todos são adequados para todas as situações de ensino. Conforme Menegolla (1992), cabe ao professor escolher o melhor modelo no sentido de funcionalidade e viabilidade de acordo com a realidade dos alunos e a proposta de cidadão que a escola almeja formar. Resende, Soares e Moura (2009) fazem alusão a diferentes modelos de planejamento e estruturação das aulas de EFI. Em sua pesquisa os autores propõem-se a apresentá-los e analisá-los partindo do princípio de que o planejamento e a estruturação das aulas são necessárias competências didático-pedagógicas do professor. Os resultados do estudo apontam para duas perspectivas de planejamento e estruturação de aulas: aulas estruturadas em partes compartmentalizadas e aulas planejadas de forma integrada, processual. Assinalam ainda a existência de um grupo de professores cujas atividades são desenvolvidas sem um deliberado planejamento das mesmas. A este terceiro grupo Vasconcellos (2008)

relaciona àqueles professores para o qual a forma de trabalho lhes é tão familiar que não sentem necessidade de colocá-la no papel, tão pouco de discuti-la coletivamente.

Mezzaroba, Coelho e Cardoso (2007) relatam a opção por realizar o estágio a partir da “concepção de aulas abertas às experiências” como a norteadora didático-pedagógica, com base na abordagem de Hildebrandt e Laging (1986). Os autores destacam que esse tipo de aula visa maior participação do aluno no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação, descentralizando o papel do professor na elaboração das mesmas. Através da participação ativa dos alunos no processo de elaboração das aulas, os autores observaram a dificuldade dos mesmos em exercer sua autonomia. Os autores apontam ainda a importância do estabelecimento de uma melhor comunicação para a concretização do planejamento.

Barros e Darido (2009) analisam as estratégias de ensino que os professores evidenciaram em seus planejamentos, a previsão dos conteúdos, os critérios de seleção e a divisão didática dos mesmos. Os autores destacam o planejamento participativo realizado por uma professora, que parece considerá-lo não apenas “como sendo um critério de seleção de conteúdos, mas também uma estratégia de ensino de conceitos sobre a disciplina Educação Física, seus objetivos, conteúdos” (BARROS; DARIDO, 2009, p. 68).

Eusse, Bracht e Almeida (2016), na busca por uma opção diferente da oferecida pela racionalidade técnico-instrumental e à luz das reflexões de Hans George Gadamer, analisam os três grandes momentos da estrutura de uma prática pedagógica: o planejamento, a execução e a avaliação. Apoiados nas proposições de Tardif (2002), os autores destacam que o planejamento de uma aula não deve ser um momento unicamente instrumental e racional. Para os autores, o professor artista “não planeja sua obra a partir da cópia de estruturas já estipuladas ou guias. Ao contrário, reconhece que o espaço da aula será sempre diferente” (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016, p. 13).

Dos artigos elencados, somente o estudo de Costa e Oliveira (2002), apresenta o tema planejamento em EFI voltado para a Educação Infantil. Os autores, convictos de que EFI como componente curricular na Educação Infantil tem muito a contribuir com o desenvolvimento integral da criança pré-escolar, apresentam a estruturação de uma proposta de planejamento para este nível educacional. Costa e Oliveira (2002) fundamentam seu projeto considerando o eixo movimento, previsto no Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNPEI) (BRASIL, 1998), como atribuição da EFI.

A partir da análise dos artigos selecionados foi possível inferir que, de 2001 a 2016, o tema planejamento de ensino obteve algum aumento no que tange ao número de produções científicas. Em comparação com a revisão feita por Bossle (2002), na qual foram encontrados apenas dois artigos e quatro resumos de trabalhos sobre a temática nos periódicos pesquisados, houve um aumento para 17 estudos, porém, se levarmos em conta que se passaram 15 anos, esse número de estudos não parece expressivo. Entretanto, considerando a descrença no planejamento no âmbito educacional, é possível considerar, com base nesta revisão de literatura, que a produção de conhecimento sobre o tema planejamento apresenta sinais de crescimento, ainda que “pelas bordas” (VASCONCELLOS, 2008).

Numa visão geral dos artigos elencados, foi possível perceber que os autores revisitam conceitos do ponto de vista da Didática. Libâneo (1994), Vasconcellos (2008), Gandin (1999), entre outros, ainda são referências que dão conta de conceituar o planejamento em Educação e seus termos adjacentes. Além disso, os estudos são pautados por reflexões e problematizações que enfatizam a necessidade de planejar coletivamente, a importância de vincular o planejamento à proposta do PPP, a coerência entre o que se planeja e a visão de sociedade e de aluno que queremos, e ainda a possibilidade que o exercício de planejar oferece no sentido de respaldar a EFI como importante componente curricular.

Além do referido acima, uma abordagem em especial emergiu em diversos artigos analisados na presente revisão de literatura: o planejamento participativo. Interessante notar que essa não é uma abordagem nova, um dos artigos encontrados na revisão de literatura de Bossle, Correia (1996), já tratava dessa temática. Essa abordagem de certa forma já vinha se desenhando desde os anos 1980, por meio da concepção das Aulas Abertas pensada por Hildebrandt-Stramann e Laging (1986) e apontava para o início de um perceber-se coletivamente na escola (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009).

Por meio da análise empreendida nessa revisão de literatura, é possível apontar que o planejamento participativo vem ganhando força nos estudos encontrados. Rodrigues e Darido (2008), Bossle e Molina Neto (2009), Sayão e Muniz (2004),

Resende, Soares e Moura (2009), Mezzaroba, Coelho e Cardoso (2007), Barros e Darido (2009) abordam em algum momento dos seus textos a participação ativa dos alunos no planejamento das aulas, alguns como tema principal e outros como temática complementar. É possível relacionar o planejamento participativo ao que Neira (2009) denomina de “processos de ensino abertos”, cuja dinâmica valoriza o trabalho em equipe, a solidariedade do grupo e a dedicação na superação dos desafios propostos, além da experiência dos alunos, favorecendo sua participação com sugestões e ideias.

Tais problematizações, presentes de uma forma ou de outra nos artigos analisados na presente revisão de literatura, levam-me a refletir em que medida o tema planejamento vem avançando na literatura científica, considerando as transformações no contexto sociocultural, as novas demandas e configurações do ensino e tantas outras variáveis que redimensionam o sistema de educação atual.

Ouso afirmar que embora não faça mais sentido questionar a importância do planejamento de ensino na EFI, dado o seu caráter irrefutável como ferramenta pedagógica, na prática do cotidiano escolar e pelos estudos que ora apresento, o assunto ainda desvela uma complexidade por vezes inconveniente, difícil de desenlear tanto no trato acadêmico quanto no dia a dia do exercício docente.

O tema planejamento, ao ser afetado pelas problematizações já mencionadas, revela certa dificuldade em lidar ou dialogar com essas questões que o atravessam, como a própria construção coletiva ou ainda o entrelaçamento entre as questões pertinentes à EFI e às demandas interdisciplinares ou de caráter sociopolítico inerentes ao contexto dos alunos. Isso nos convida a refletir nas tantas vezes em que o planejamento das práticas pedagógicas do professor de EFI não dialoga com um planejamento maior, quer sejam as diretrizes curriculares da disciplina ou o PPP da instituição. Ratifica-se desta forma a metáfora citada por Neira (2009, p.142) de que “a escola parece um time de futebol com bons jogadores, mas cada um trabalha sozinho e, o pior, quer fazer gol em qualquer trave”.

Entendo que os artigos ora elencados aliados à retomada de conceitos pertinentes à Didática nos convidam a olhar para o planejamento de ensino intencionalmente localizado na sua perspectiva epistemológica, pedagógica e didática (FONSECA, 2015). Pensar no planejamento a partir de sua capacidade de promover mudanças proporciona possibilidades de reflexões-ações que nos encaminham a continuar investindo nesta

temática com o intuito de “(re)discutir, (re)encantar e (re)significar o fazer docente” conforme propõe Fonseca (2015).

1.4 ORIENTAÇÕES DOS MARCOS LEGAIS AO PLANEJAMENTO DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS

Considerando que o processo educacional requer um planejamento de ensino desde as instâncias nacional, estadual, regional, comunitária até a proposta político-pedagógica da instituição escolar, conforme já citado por Menegolla (1992), localizo as orientações dos marcos legais ao planejamento partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de número 9.394/96 que define e regulariza a organização do sistema educacional do país, com base na Constituição Federal da República. Segundo o artigo 9º, inciso IV, cabe à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Das principais disposições da LDBEN concernentes ao planejamento de ensino, ainda que em caráter global, destaco a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira por parte dos sistemas de ensino, desde que em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação e de acordo com suas peculiaridades, estabelecendo a participação tanto dos profissionais em educação quanto da comunidade escolar. Sublinho ainda a incumbência, por parte dos docentes, de participar na elaboração e no cumprimento da proposta pedagógica da instituição de ensino, conforme dispõe o artigo 13º. Na seção III, das disposições gerais do Ensino Fundamental, o artigo 32º, dos parágrafos I ao IV, define alguns objetivos da formação básica para essa etapa de ensino que dão conta de garantir o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão dos valores em que se fundamenta a sociedade, desde os aspectos de compreensão do ambiente natural, social, político e tecnológico, e ainda a questão de formação de atitudes e valores, bem como de fortalecimento dos vínculos familiares e de solidariedade humana.

Especificamente sobre a EFI, o artigo 23º, parágrafo 3º estabelece a disciplina como componente curricular da Educação Básica integrada à proposta pedagógica da escola, ajustada às faixas etárias e condições da população, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Num breve histórico das três últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, González e Schwengber (2012) apresentam um movimento de mudança do status pedagógico da EFI, que passa da condição de mera atividade para a de componente curricular. Segundo os autores, a LDBEN nº 4.024/61 estabelecia que as aulas de EFI nos anos iniciais seriam ministradas pelo professor regente tendo como objetivo básico a recreação, num formato de jogos e brincadeiras num “clima de *laissez-faire*.” As influências políticas, médicas e militares, de cunho moral, pertinentes a essa lei também refletiam numa EFI alinhada nos anos iniciais aos objetivos de esportivização dos anos finais do ensino fundamental e médio. Cabe destacar que o decreto 69450/71, que veio regulamentar o artigo 22º da Lei 4.024/61, estabelece no seu § 1º artigo 3 que “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”. Fonseca (2015, p.18) adverte que o documento determina o perfil da disciplina como mera atividade voltada prioritariamente para a aptidão física, o que “a reduz a uma prática destituída de compromisso com os conhecimentos que a sustentam e com a função social que lhe cabe”. Já na LDBEN nº 5.692/71, o programa recomendado para as aulas de EFI nos anos iniciais objetivava promover o desenvolvimento integral da criança por meio de atividades físicas. Surge, então, a psicomotricidade em contraposição ao caráter eminentemente recreativo e esportivo, cujo objetivo visava favorecer o processo de alfabetização. A EFI, considerada agora como solução para os fracassos educacionais especialmente relacionados à alfabetização, passou a ser vista como um meio instrumentalizador, subordinada às outras disciplinas (GONZÁLEZ E SCHWENGBER, 2012).

Fonseca (2015), a respeito da LDBEN nº 9.394/96, ressalta o status de componente curricular obrigatório¹⁰ que a disciplina passa a deter, no entanto, a despeito de ter asseguradas todas as prerrogativas previstas em lei, a autora destaca a necessidade

¹⁰ Segundo Fonseca (2015), para dirimir qualquer dúvida quanto à obrigatoriedade ou não da disciplina de Educação Física, a Lei nº 10328/2001 acrescentou o termo obrigatório à expressão componente curricular. No entanto, Darido e Rangel (2005) observam que a Lei não deixa claro que a mesma deve ser ministrada em todas as “séries” da Educação Básica.

de discutir, ampliar e aprofundar a legitimidade da EFI, considerando que a legislação não sustenta pedagogicamente sua função educativa. Mais do que isso, a autora sublinha que mesmo tendo garantida sua inclusão como componente curricular obrigatório, ou tendo nas últimas três décadas recebido destaque como campo de conhecimento nos estudos acadêmico-científicos da Área, “pouco se vislumbra quanto ao efetivo resultado desse processo na prática vivenciada nas escolas” (FONSECA, 2015, p.21).

Outro marco legal sob o qual busco apoio para nortear a temática da construção do planejamento de ensino na EFI refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB). Com origem na LDBEN de 1996, tais diretrizes visam orientar as escolas do sistema educacional brasileiro na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas, estabelecendo bases nacionais comuns¹¹ para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2013). Um dos pressupostos do documento preconiza o acolhimento, por parte da escola, de diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, buscando se constituir em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento e fundamentada no princípio emancipador. Cabe a observação, feita no próprio documento, que as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar concernentes à organização e gestão do currículo (incluindo o planejamento do trabalho pedagógico) revelam em última instância a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores. Especificamente sobre a interdisciplinaridade, as DCNEB a definem como uma abordagem teórico-metodológica cuja ênfase incide sobre o trabalho de integração de diferentes áreas do conhecimento pressupondo um trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento sistemático e integrado. Ratificando essa ideia o documento orienta a garantia, através do regimento escolar e do projeto político-pedagógico, de espaço e tempo para que os educadores possam participar de reuniões de

¹¹ Desde 2015 o Ministério da Educação vem coordenando, a partir das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), a construção de uma nova proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, cuja previsão de entrega ao Conselho Nacional de Educação data de abril de 2017. Segundo o Portal do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende ser mais um instrumento de gestão que ofereça subsídios para a formulação e reformulação das propostas curriculares do sistema de ensino nacional. A BNCC propõe os principais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas Áreas de Conhecimento, nas etapas e nos segmentos da Educação Básica, em diálogo com as diferenças e especificidades das escolas e do contexto educacional brasileiro. O documento, inspirado e organizado a partir das DCNEB, será o resultado do trabalho coletivo de especialistas das áreas de conhecimento, gestores, professores de educação básica, estudantes e público em geral, que tiveram oportunidade de tomar conhecimento e agregar contribuições à proposta preliminar através do Portal Base Nacional Comum.

trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, participar de ações de formação continuada, bem como dialogar com a comunidade.

No que tange aos objetivos da formação básica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as DCNEB priorizam os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social em complemento à ação da família e da comunidade, intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social. Para tanto, o documento reitera os pressupostos estabelecidos pela LDBEN complementando com o destaque para o foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos. Entretanto, cabe a ressalva de que os anos iniciais do Ensino Fundamental

[...] não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento [...] os conteúdos dos demais componentes curriculares [...] ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo (BRASIL, 2013).

Assim, de forma objetiva, o documento estabelece para os três anos iniciais do Ensino Fundamental os seguintes pressupostos: i) a alfabetização e o letramento; ii) o aprendizado da Língua Portuguesa, Literatura, Música e demais artes, a Educação Física¹², a Matemática, Ciências, História e Geografia; iii) a continuidade da aprendizagem ao longo dos três anos, considerando a complexidade do processo de alfabetização.

Um ano depois de promulgada a LDBEN 9.394/96 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram como referências curriculares que visavam dar apoio às discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático (BRASIL, 1997). Apesar das inúmeras análises críticas e questionamentos que inclusive suscitaram publicações organizadas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o fato é que este documento se propôs a ser mais um norteador da prática educativa. Nele são previstos referenciais curriculares separados por disciplinas, em caráter de orientações.

¹² As DCNEB com base na resolução CNE/CEB 7/2010, orientam no artigo 31º que os componentes curriculares Educação Física e Arte, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, poderão ser ministrados pelo professor de referência da turma, ou por professores licenciados nos respectivos componentes.

A proposta do documento para a EFI é de democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da disciplina, buscando contemplar as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos para além de uma visão apenas biológica. Aborda os conteúdos da EFI (cultura corporal) como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Para os anos iniciais, entendendo que as crianças ao ingressarem na escola já trazem uma gama de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, os PCN atribuem o desafio de ressignificá-los, conferindo-lhes novos sentidos, além de realizar novas aprendizagens. Para tanto, é imprescindível que o professor considere o repertório cultural local, as experiências vividas e o acesso a novos conhecimentos quando concebe seu planejamento, seja organizando as atividades, na tomada de decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos ou avaliando as reais necessidades dos alunos. Destarte, no que diz respeito às habilidades motoras, a orientação do documento sinaliza para a necessidade de oferecer vivências corporais numa multiplicidade de situações de forma a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades, sem restrições, além de construir um amplo repertório.

O documento destaca que já nos anos iniciais é importante considerar a necessidade de exercitar a autonomia, seja na tomada de decisões, nas escolhas a fazer, nos problemas a resolver. O exercício da criticidade também deve ser contemplado na medida em que nos anos iniciais as crianças passam por uma transição dos jogos e brincadeiras de caráter simbólico e individual para as brincadeiras sociais e regradas, o que dá margem para amplas aprendizagens tanto da ordem da discussão das regras quanto de questões de interações sociais.

Interessante notar o destaque feito em referência à EFI marginalizada como área de conhecimento. Dentre os exemplos dados para tal constatação, o documento sublinha:

Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento do planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da “pequena importância” de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente (BRASIL, 1997).

Cabe-nos questionar se, diante das novas demandas e configurações do ensino respaldadas em leis, tal situação de “marginalidade” foi superada ou ainda hoje,

retomando a citação de Fonseca (2015), na prática vivenciada nas escolas, poucos avanços são percebidos neste sentido. Mais do que isso, cumpre a nós, profissionais que estamos vivenciando o dia a dia do chão da escola, o autoquestionamento no que tange ao nosso papel enquanto legitimadores de nossa disciplina como importante componente curricular na formação integral do aluno.

Na esfera municipal, como orientações ao planejamento de ensino nos anos iniciais, busco apoio nos Cadernos Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) que apresentam a Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Antes, contudo, por ser esta Rede de Ensino o cenário onde o trabalho de campo desta pesquisa se realizou, entendo necessário apresentar de forma mais detalhada a estrutura da RMEPOA, partindo de um breve histórico da construção de sua Proposta Político-Pedagógica e de seus referenciais curriculares, bem como da caminhada empreendida desde os primeiros movimentos da Escola Cidadã até os dias atuais.

1.4.1 A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA)

A RMEPOA é formada por 98 escolas que atendem mais de 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Atualmente conta com cerca de 4 mil professores e 900 funcionários e apresenta como balizadores de sua proposta de educação a Gestão Democrática, a Educação Inclusiva, a Educação Integral, a Garantia e Qualificação da Aprendizagem e a Valorização e Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SMED, 2016).

Considerando o ponto de partida desta pesquisa, a saber, os estudos de Bossle (2002), busco resgatar e contextualizar a Proposta Político-Pedagógica da Rede desde os pressupostos da Escola Cidadã, vigentes naquele período, até a configuração atual e seus referenciais curriculares.

Sob a gestão da Administração Popular¹³, o projeto Escola Cidadã: Aprendizagem para Todos passou a ser construído em 1995 no Congresso Constituinte

¹³ Uma coalizão dos partidos de esquerda liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que administrou o Município de Porto Alegre de 1989 a 2004.

a partir dos Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação (SMED, 2016). No ano seguinte, iniciou-se a implantação da nova organização curricular por Ciclos de Formação – não sem conflitos, resistências e contradições – numa perspectiva de escola que acolhia e acompanhava a todos, com diferentes instrumentos e em diferentes espaços pedagógicos, visando garantir aprendizagens e percursos escolares mais contínuos (MOLL, 2013). Os novos espaços, tempos e formas de atuação profissional buscavam assegurar o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento nela produzido, além de contribuir para que fossem respeitados o tempo, o ritmo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Segundo o Caderno Pedagógico 9¹⁴, o que se buscava com esta nova organização curricular era a inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento e entre estas e a sociedade mais ampla.

Seguindo a caminhada na construção de sua política educacional, em 1999 a RMEPOA propôs-se a um novo debate buscando estabelecer traços firmes de coerência entre discurso e prática, o que desencadeou o II Congresso Municipal de Educação de Porto Alegre. Democratização do acesso, democratização do conhecimento e democratização da gestão foram os eixos temáticos que pautaram a reflexão sobre a relação existente entre a escola e a sociedade. Assim, a reestruturação curricular, a partir dos Princípios da Escola Cidadã, passou a assumir o compromisso com a educação popular, com a avaliação emancipatória, com a interdisciplinaridade e com a gestão democrática (SMED, 2003).

Discorrendo sobre a Proposta Político-Pedagógica da RMEPOA, Bossle (2003) destaca, dentre algumas das características desta reestruturação curricular, a implantação de laboratórios de aprendizagem como apoio aos alunos com dificuldades de aprendizado, as turmas de progressão para os alunos com defasagem em relação à idade, a avaliação contínua e progressiva, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, e com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica e educativa, e ainda os complexos temáticos que dão conta de orientar a prática educativa a partir de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Outra característica marcante da organização do ensino na Rede de Porto Alegre, reafirmada no II

¹⁴ Documento orientador publicado em 1994 com o objetivo de apresentar a organização do ensino baseada nos Ciclos de Formação bem como a Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã.

Congresso Municipal de Educação, refere-se à interdisciplinaridade e ao planejamento coletivo:

O II Congresso Municipal de Educação, que reafirmou o planejamento coletivo dos professores, a construção coletiva do conhecimento a partir de uma abordagem interdisciplinar, crítica e criativa e a avaliação emancipatória, reafirmou também a importância de qualificarmos os espaços democráticos existentes na RME (SMED, 2003).

A visão interdisciplinar, segundo Bossle (2003), pressupõe mais do que a interação de duas ou mais disciplinas, mas a complementaridade de métodos, dos conceitos e das estruturas que fundamentam as diferentes disciplinas e sua relação com a realidade, através de uma atitude de coletividade.

Como garantia de sua proposta, o Caderno Pedagógico 9 prevê espaços estabelecidos no calendário escolar de reuniões por área de estudo e atuação e por ciclos, com periodicidade semanal, bem como reuniões gerais, com periodicidade mensal.

Do ponto de vista da organização curricular, a proposta por Ciclos de Formação estrutura o Ensino Fundamental em três ciclos¹⁵, tendo cada ciclo duração de três anos, ou seja, desde 1995 as escolas da RMEPOA compreendem a escolaridade desta etapa de ensino com duração de nove anos. Especificamente no I Ciclo, foco de estudo desta pesquisa, a base curricular prevê uma carga horária semanal de 20h do conjunto de áreas deste ciclo, numa dimensão globalizada (Expressão, Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Ciências Sócio-Histórica e Culturais, Pensamento Lógico Matemático), tendo garantido o trabalho de EFI e Arte-Educação em todos os anos do ciclo.

Buscando apoio nas teorias de Piaget, Smolka e Vigotsky para especificar as características das crianças nesta etapa de ensino, o Caderno Pedagógico 9 orienta o trabalho identificando a necessidade de dar maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias em estreita relação com as diferentes formas de expressão, bem como para a possibilidade de trabalhar com as noções socioambientais. (SMED, 1999).

¹⁵ Os Ciclos de Formação são organizados por faixas etárias onde o I Ciclo é composto por crianças dos 6 aos 8 anos e 11 meses, o II Ciclo por crianças dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses e o III Ciclo dos 12 anos aos 14 anos e 11 meses.

A segunda metade da década de 2000 é marcada pela troca de governo na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, dando início à primeira gestão do governo Fogaça¹⁶. A SMEDPOA (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre) passa a ter como proposta “A Cidade que Aprende” cujo objetivo era trilhar caminhos de múltiplas abordagens, que demarcassem singularidades. Dentre alguns dos projetos e programas desta gestão destacam-se o Cidade Escola, Robótica, Vou à Escola, Abrindo Espaços, além de eventos pedagógicos como as Conversações Internacionais - espaço de discussão e reflexão de toda a comunidade escolar sobre a proposta educacional da Rede (SMED, 2016). A década de 2010 inicia-se sob a gestão de José Fortunati que assume a Prefeitura e mantém-se à frente do governo, reeleito em 2012, até 2016. Sob a proposta “O Conhecimento Fazendo a Diferença” a SMEDPOA passa a trabalhar com quatro eixos prioritários: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralidade da Educação. Para tanto, lançou mão de alguns programas e projetos como a Educação em Tempo Integral, Inclusão Digital, Fronteiras da Educação, Jogos Escolares, dentre outros.

Em 2012 a SMEDPOA disponibilizou às escolas da Rede um documento orientador sob forma de referenciais curriculares – fruto das discussões nos encontros sistemáticos entre professores nos anos de 2010 e 2011, como suporte às atividades pedagógicas, às discussões entre professores e ao planejamento curricular. Os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino¹⁷ preconizam possibilidades de aprendizagens e eixos norteadores da ação pedagógica específicos de cada área de conhecimento e adequados a cada ano-ciclo. Na EFI, tais possibilidades e estratégias são apresentadas de forma geral para todo o ciclo e fundamentadas na manifestação da cultura corporal de movimento como recurso para proporcionar a formação do ser humano integral, autônomo, crítico, responsável, participativo e saudável, capaz de criar relações solidárias e construtivas com as pessoas e com o meio (SMED, 2012).

Atualmente, a RMEPOA atravessa um momento de transição no que tange às orientações de seus referenciais curriculares. Diferentemente do histórico da Rede que construía seus referenciais a partir de longos debates, encontros e seminários, cujo objetivo era proporcionar aos quatro segmentos das escolas equidade sobre as decisões

¹⁶ José Fogaça foi eleito prefeito de Porto Alegre em 2004 pela coligação PPS-PTB. Manteve-se à frente do governo, passando a representar a aliança entre PDT-PMDB-PTB no seu segundo mandato, até 2010 quando então renunciou o cargo para concorrer ao governo do Estado do Rio Grande do Sul.

¹⁷ Os Referenciais curriculares da RMEPOA encontram-se no ANEXO A.

tomadas, em 2016 a SMEDPOA determina um Documento Orientador¹⁸ construído pela Coordenação do Ensino Fundamental composto de orientações para a organização pedagógica desta etapa de ensino para o ano de 2016. O documento propõe, embasado em três eixos de gestão – Articular, Integrar e Qualificar -, implementar políticas pedagógicas visando a qualificação da aprendizagem através do acesso, permanência e desempenho. Das orientações gerais estabelecidas, o documento preconiza algumas determinações que dizem respeito à normatização da carga horária dos períodos, à organização da grade curricular (com diminuição de carga horária para as disciplinas de Arte-Educação e EFI no III Ciclo), ao período aceito para eventuais manutenções, novas atribuições do Laboratório de Aprendizagem, organização e função das reuniões pedagógicas, entre outros.

Especificamente para o I Ciclo, algumas das orientações dizem respeito à escolha dos profissionais que devem atuar neste ciclo, bem como do perfil e das atribuições que devem ser atendidas pelos profissionais deste coletivo docente. O Documento Orientador deixa claro que o principal critério é o perfil técnico para a escolha dos profissionais que devem atuar nesse ciclo, cuja ação seja em prol de um trabalho efetivamente alfabetizador:

Não haverá critério de antiguidade para a composição do grupo de **professores referência de I Ciclo**. Reiteramos que **o principal critério é o perfil técnico**. Indicamos, também, que, para a escolha dos demais docentes envolvidos no processo de alfabetização (volância e especialistas), possam ser destacados aqueles profissionais com as mesmas características necessárias ao trabalho alfabetizador (SMED, 2016, p.17, grifo do autor).

No tocante à escolha de especialistas que preencham as características necessárias ao trabalho alfabetizador, ao que parece a visão atribuída à EFI compreende uma linha de abordagem ligada essencialmente à psicologia do desenvolvimento. Bracht (1999), ao analisar o quadro de propostas pedagógicas em EFI fundamentadas na psicologia do desenvolvimento, aponta para o caráter instrumentalizador a que a disciplina fica relegada. Referindo-se especificamente à educação psicomotora como uma destas vertentes, o autor aponta a EFI como auxiliar das demais disciplinas - “nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola” (BRACHT, 1999, p.79).

¹⁸ O Documento Orientador 2016 encontra-se no ANEXO B.

Penso que, a partir de uma construção coletiva prevista na Proposta Político-Pedagógica da RMEPOA, a EFI pode estar intencionalmente colocada de forma a contribuir com o processo de alfabetização característico desta etapa de ensino, contudo, é fundamental que se preserve a especificidade da disciplina. Mais do que isso, entendo como necessário, em concordância com Bracht (ibid.), que o movimentar-se humano seja entendido e abordado não mais como algo biológico, mecânico ou apenas na sua dimensão psicológica, mas como um fenômeno histórico-cultural passível de uma abordagem que possibilite o educando agir de forma consciente, autônoma e questionadora. González e Schwengber (2012, p.27) destacam os anos iniciais de ensino fundamental como “palco de uma mudança nas dimensões do campo de conhecimento com os quais a Educação Física se ocupa”, de forma que as possibilidades de significação dos alunos, das experiências de movimento e da reflexão crítica sobre o mundo social vão sendo ampliadas. Penso que tão importante quanto oportunizar e facilitar o processo de alfabetização seja o desafio de conectar a prática corporal ao universo social do aluno, estimulando-o a avançar no processo de apropriação, problematização e uso criativo das possibilidades de movimento, conforme sugerem os autores supracitados.

A despeito das reflexões que possa suscitar, cabe ressaltar que o referido Documento Orientador, por seu caráter sucinto com disposições apenas para alguns pontos específicos da organização pedagógica da escola para o ano de 2016, não se configurou como uma nova proposta político-educacional da Rede Municipal de Porto Alegre.

Com a eleição do prefeito Nelson Marchezan Júnior, que assumiu a administração da cidade no início do corrente ano, novas proposições foram feitas - sob a forma de decreto¹⁹ e portaria²⁰ - que atacam frontalmente a Gestão Democrática bem como a estrutura organizacional da Proposta Político-Pedagógica vigente. Destaco, dentre as tantas determinações impostas, a que estabelece a permanência dos alunos na escola nos horários de reunião de planejamento dos professores, o que inviabiliza a

¹⁹ O Decreto nº 19.685/2017 revoga o Decreto nº 14.521/2004 que dispunha da composição do regime de trabalho do Magistério no que tange às horas e atividades de docência e planejamento dos professores da RMEPOA.

²⁰ A Portaria nº 131/2017 determina a organização do calendário escolar de 2017 para todas as escolas da RMEPOA modificando, dentre outras disposições, os tempos e espaços construídos e fundamentados no Caderno Pedagógico 9 - atual Documento balizador da Proposta Político-Pedagógica da RMEPOA.

participação de todo o coletivo docente na medida em que se impõe a necessidade de atender o aluno.

Baseada nas concepções de Contreras (2012), Tardif (2011), Hargreaves (1998) e Pérez Gómez (2001), ousa afirmar que a organização proposta pela nova gestão representa rigorosamente um modelo educacional pautado pelo aumento das formas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas (sistematizando tempos, espaços e tarefas de forma unilateral), pela intensificação do trabalho docente, pela proletarização e pela perda de autonomia e de status profissional – conceitos desenvolvidos nas categorias de análise.

Vive-se atualmente um processo de desconstrução do que até então norteava as ações da Rede como um todo. A Proposta Político-Pedagógica da RMEPOA, cuja organização previa espaços de planejamento, discussão e reflexão, a construção coletiva do projeto político-pedagógico, além de organizar o trabalho escolar pautado em ações interdisciplinares, vem sofrendo mudanças contundentes nos seus pressupostos. Contudo, os governos que sucederam a Administração Popular parecem sequer reconhecer os docentes como agentes ativos na construção e execução de qualquer proposta educacional. Nenhum espaço para diálogo é oferecido no sentido de refletir sobre tais determinações de forma a atender as necessidades e demandas acarretadas pelas mudanças na configuração do ensino e da sociedade de forma geral.

Ao tratar do tema planejamento de ensino, sobretudo na sua construção coletiva, entendo que o resgate dos marcos legais que pautam o sistema de ensino desde a esfera nacional até os referenciais curriculares no âmbito municipal, contribui na construção do problema de pesquisa tanto quanto nos objetivos deste estudo. Na medida em que o planejamento deve ser o instrumento direcional de todo o processo educacional, em todos os níveis, buscou-se através deste panorama localizar o objeto de estudo na organização do sistema de ensino em todas as suas esferas e hierarquias.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 A DEFINIÇÃO PELA ETNOGRAFIA

Nesta seção, para além de apresentar uma descrição de métodos e técnicas de investigação, busco delinear o desenho teórico-metodológico sob o qual encontro apoio para compreender o fenômeno estudado. Antes, contudo, retomo o problema de pesquisa por entender, a partir das palavras de Flick (2004, p.21) que “[...] o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário”. Assim sendo, identifico o objeto através da seguinte questão: **Como os professores de Educação Física atuam e são posicionados na perspectiva do planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS?**

Compreender comportamentos específicos do âmbito educacional, interpretar os significados – entendendo que estes significados estão nas manifestações do cotidiano e circunscritos a uma determinada cultura - são objetivos deste estudo e que me levam a sustentar minhas decisões teórico-metodológicas sob a perspectiva da investigação qualitativa. Molina Neto (2010) entende que o termo qualitativo, a despeito das especificidades metodológicas atribuídas por autores de diferentes tendências intelectuais e por diferentes campos de conhecimento, dá conta de descrever e interpretar as representações e significados que um grupo social dá a sua experiência cotidiana. Os instrumentos teórico-metodológicos usados para este empreendimento são chamados de construções sociais (MOLINA NETO E MOLINA, 2010):

Eles (instrumentos teórico-metodológicos) nos permitem apreender e interpretar a realidade da vida cotidiana como um todo dotado de sentido e coerência pelos sujeitos que dela participam e que ambos (sujeitos e seus instrumentos) estão contingenciados pelas circunstâncias histórico-culturais e pelos contextos de ação (ibid., p. 17).

Denzin e Lincoln (2006) em consonância com as ideias de Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que na pesquisa qualitativa a ênfase da investigação alargou-se das questões de mensuração e operacionalização de variáveis para contemplar uma abordagem naturalista, onde o pesquisador estuda os fenômenos e toda a sua complexidade em seus cenários naturais, interpretando-os em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Considerando que este estudo intenta investigar um fenômeno do ambiente escolar, dialogando com os professores sobre o que pensam e observando o que fazem no dia a dia da escola, encontro nas palavras de Molina Neto e Molina (2010) justificativas relevantes para posicionar a pesquisa qualitativa como opção teórico-metodológica desta investigação. Estes autores ressaltam como finalidades da pesquisa qualitativa, especificamente na EFI escolar, a oportunidade deste coletivo docente de pensar, ressignificar e situar sua prática num contexto social mais amplo, a oportunidade de exercitar novas formas de discutir e estabelecer o que é conhecimento válido, bem como de manifestar suas ideias, suas palavras. Mais do que isso, reconheço no paradigma qualitativo a possibilidade de dar voz ao sujeito que pesquisa (LINCOLN E GUBA, 2006), a reconhecê-lo como sujeito que produz conhecimento a partir de sua reflexividade (FLICK, 2004), e que pode valer-se de sua subjetividade sem perder a objetividade. Os positivistas, segundo Denzin e Lincoln (2006), em resistência aos estudos qualitativos entendem que estes pesquisadores escrevem ficção e não ciência, e que não se utilizam de métodos científicos para verificar o que é declarado como verdade. Contudo, os autores supracitados aprofundam a discussão sobre as divergências entre os métodos quantitativos e qualitativos apresentando aspectos significativos que os diferem entre si, mas que na verdade apenas configuram estilos diferentes de “fazer as mesmas coisas”. Dentre estes aspectos de divergência estão “[...] a forma de captar o ponto de vista do indivíduo, o exame das restrições da vida cotidiana e a garantia das descrições densas” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.25). No entanto, ambas as abordagens devem ser mantidas em seu devido lugar visto que refletem compromissos com diferentes estilos de pesquisa, epistemologias e formas de representação.

A compreensão das questões supracitadas somadas às convicções construídas desde o início da intenção de investigar o contexto escolar, através de leituras e experiências nas disciplinas do Mestrado, corroboraram para a escolha da etnografia²¹ como empreendimento teórico-metodológico para sustentar este estudo. No entanto, conforme já mencionei anteriormente, entendo que o objeto de estudo, ao longo do processo, foi se desenhando sob a perspectiva etnográfica, em grande parte pelo objetivo de compreender em profundidade a cultura de um grupo específico e os

²¹ Segundo Vidich e Lyman (2006), a palavra etnografia deriva do termo “etnográfico” que, numa análise etmológica, refere-se à ciência que se dedica a descrever os modos de vida de um povo e da base cultural de sua consciência de unidade enquanto povo.

significados atribuídos ao objeto de estudo (GEERTZ, 2008), pela intenção de compreender o que é compartilhado (representações, rotinas, crenças, resistências, poder...), por quem é compartilhado e sob quais formas e circunstâncias.

Compreender em profundidade a cultura nos remete a chamada descrição densa, conceito criado por Clifford Geertz (2008) e utilizado quase como sinônimo de etnografia em produções acadêmico-científicas sobre a matéria. Stake (2011) considera “descrição densa” ir além de uma descrição detalhada, exigindo ênfase na interpretação, exigindo que pensemos na teoria. Mais do que descrever as situações em detalhes, o pesquisador deve ter compreensão empática e comparar as interpretações atuais com as interpretações construídas no referencial teórico da pesquisa (STAKE, 2011). Partindo desta ideia compreendo a etnografia como mais do que um simples método de pesquisa, mas uma delimitação teórico-metodológica que se inicia desde os primeiros movimentos que localizam conceitualmente o fenômeno de estudo.

Molina Neto (2010, p.119) destaca o esforço intelectual, a flexibilidade e o caráter reflexivo como características significativas exigidas pela etnografia “[...] no desentranhar de significados, na interpretação de expressões sociais enigmáticas em sua superfície e na ampliação do universo do discurso humano”. Neste sentido Geertz (2008) sublinha:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p.7).

Geertz (2008) ressalta que ao iniciar o esforço de uma descrição minuciosa ninguém o faz intelectualmente vazio. As ideias, amiúde, são adotadas de outros estudos, refinadas e aplicadas a novos problemas interpretativos. O arcabouço teórico sob o qual nossas interpretações são feitas deve continuar a suscitar interpretações defensáveis na medida em que surgem novos fenômenos sociais. Conforme sugere o autor “os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas” (GEERTZ, 2008, p.18). Nestas reflexões do autor encontro mais uma justificativa para apoiar-me na etnografia como empreendimento teórico-metodológico. Isto porque considero o estudo de Bossle (2002) o ponto de partida na construção teórica a qual situou a questão

central deste estudo, e entendo nas questões discutidas pelo autor o potencial para novas considerações à luz da etnografia. Especificamente pela etnografia por distingui-la, conforme nos apresenta Magnani (2009), como uma abordagem que possibilita que o pesquisador entre em contato com o universo dos pesquisados e compartilhe seus horizontes, numa relação de troca, comparando suas teorias com as deles e assim experimente possibilidades de um novo entendimento, ou ao menos, pistas de uma compreensão não prevista anteriormente, de significados até mesmo inesperados.

A esta relação de troca, de captar vivências e experiências particulares, Velho (1978) e Magnani (2009) concordam ser necessário uma presença continuada em campo com a atenção viva, um mergulho em profundidade na tentativa de pôr-se no lugar do outro. Mas para isso, faz-se mister transformar “o exótico em familiar e o familiar em exótico”, ou seja, adotar atitude de estranhamento e/ou exterioridade por parte do pesquisador em relação ao objeto. Encontro neste pressuposto um dos grandes desafios do trabalho de campo por considerar o contexto escolar tão familiar. O objeto de estudo, o campo da pesquisa com suas dinâmicas e características, a conjuntura político-pedagógica, particularmente tão familiares, exigem um movimento de estranhamento constante. Todavia, o empreendimento se configura ainda mais desafiador considerando a ótica explorada por Magnani (2009), que relaciona o conceito emprestado por Geertz (2008) de “olhar de perto e de dentro” com possibilidades de captar sutilezas e distinções a um olhar mais distanciado, que consiga ligar conhecimentos descontínuos que anteriormente não faziam sentido, mas que, prendendo-se a um conjunto orgânico, formam um todo revelador (MAGNANI, 2009).

Buscando contemplar os pressupostos mencionados, dediquei-me num primeiro momento a mapear o fenômeno de estudo a partir da revisão de literatura e da construção de um referencial teórico que desse conta de localizar o planejamento de ensino do ponto de vista da Didática. Delimitado o objeto, o passo seguinte foi planejar o trabalho de campo no sentido de eleger contextos que pudessem ser potencialmente favoráveis para a realização do estudo – desde a facilidade de acesso à disponibilidade dos participantes, para citar alguns critérios.

Realizados os trâmites de negociação de acesso iniciei as observações, diálogos e registros em diário de campo de modo aberto, procurando acompanhar a rotina dos participantes, as relações interpessoais, as dinâmicas que envolviam aqueles contextos.

Intentava captar tudo que estivesse ao meu alcance de forma a ter elementos que contemplassem uma descrição densa, um mergulho em profundidade. Procurava indagar constantemente sobre o que acontecia, por que acontecia, o que os participantes pensavam a respeito das situações que se apresentavam de modo a ajustar as lentes com foco no objeto de estudo. Contudo, durante todo o processo entendo que o exercício crítico fez-se presente - sobretudo por fazer parte deste coletivo docente – na medida em que meus preconceitos, concepções e juízos de valor eram inevitavelmente confrontados com as situações que acompanhava e com as ideias manifestadas pelos participantes.

Entendo que o processo de análise das informações foi ainda mais desafiador. Isto por considerar a crítica e a interpretação implicadas de forma muito orgânica, o que talvez pudesse comprometer a capacidade de compreender os significados produzidos pelos participantes naqueles contextos.

Destaco que o trabalho de campo mostrou-se deveras expressivo – muito mais que a capacidade de olhar de fora, no início da pesquisa, para o objeto de estudo. Daí a necessidade de revisitar o problema de pesquisa no processo de construção das categorias de análise e até mesmo no momento de elaborar as considerações finais. Entendo que o exercício de olhar para o problema de pesquisa e constatar seus limites ao longo das várias fases do estudo configure a riqueza da pesquisa qualitativa – o caráter flexível e a reflexividade da pesquisadora vivenciados no presente estudo endossaram a escolha do desenho teórico-metodológico.

Diante do exposto, destaco ainda como grande aprendizagem o fato de compreender que etnografia não se faz sozinho. Penso que dispor-se a uma relação dialética com os sujeitos participantes seja tão importante quanto o entrecruzamento com as interpretações já produzidas em outros estudos, assim como com as trocas acadêmicas no percurso de nossa formação. Assumo, no entanto, que a despeito de tal compreensão as interpretações produzidas por meio deste estudo revelam limitações que entendo fazerem parte da minha caminhada acadêmica, pessoal e profissional, mas que, por limitadas que sejam, podem suscitar novos pontos de vista como afirmam Geertz (2008) e Magnani (2009).

Na sequência, apresento os procedimentos metodológicos adotados buscando descrever os caminhos percorridos, os primeiros contatos, o contexto do campo de

estudo, as percepções, os questionamentos, enfim, tudo que foi possível captar ao longo da pesquisa.

2.2 O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo na etnografia é revelador do movimento que atesta que o pesquisador esteve lá no lugar dos acontecimentos (GEERTZ, 2008). A investigação sobre as culturas pressupõe um amplo tempo de contato com o cotidiano das pessoas, de forma a acompanhar a rotina e os modos de vida dos grupos que compartilham práticas sociais diversas, como as crenças, a religiosidade, os preconceitos e etc. Cruz Neto (1994) considera o campo como lugar primordial onde pessoas e grupos convivem numa dinâmica de interação social. Para o autor, ao cotejar a fundamentação teórica do objeto a ser estudado com uma realidade empírica a ser explorada, o campo torna-se “palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos pesquisados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (CRUZ NETO, 1994, p.54).

Conforme já mencionado, a escolha da RMEPOA como campo de pesquisa deu-se por vários fatores dentre os quais, e principalmente, pela sua estrutura organizacional. O sistema educacional desta Rede de Ensino configura-se pela organização por ciclos de formação cuja proposta político-educacional²² prevê espaços de planejamento, discussão e reflexão, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, além da organização do trabalho escolar pautado em ações interdisciplinares (SMED, 1999). Somado a isto, o desejo de compreender, a partir desta estrutura, os significados atribuídos ao planejamento de ensino na EFI, as interações, os conceitos e as construções que se fazem a partir de culturas particulares desta Rede de Ensino determinaram a escolha.

Entretanto, a escolha de qual escola seria palco da minha pesquisa passou por duas etapas importantes: o projeto e a negociação de acesso. Na construção do projeto

²² A RMEPOA vem atravessando um momento de transição no que tange a sua Proposta Político-Pedagógica, isso devido a documentos impostos de forma unilateral pela SMEDPOA e pelos governos que assumiram após a gestão da Administração Popular. Tais documentos, no entanto, configuram-se por orientações específicas a alguns pontos da proposta vigente, de forma que o documento oficial que ainda fundamenta a estrutura organizacional da Rede permanece sendo o Caderno Pedagógico 9, que dá conta dos pressupostos da Escola Cidadã.

de pesquisa alguns critérios de escolha foram estabelecidos no intuito de tornar a pesquisa exequível:

a) Facilidade de acesso: preferencialmente na Zona Norte de Porto Alegre por ser próximo da minha residência e dos meus locais de trabalho;

b) Escola de grande porte (acima de 1200 alunos, conforme classificação da SMEDPOA): penso que escolas de grande porte ofereçam uma representação mais substancial no sentido de revelar diferentes significados atribuídos ao objeto de estudo, considerando o maior número²³ de turmas e professores participantes – ainda que numa pesquisa de cunho qualitativo este fator não seja determinante;

c) Oferta elevada de turmas de I ciclo;

d) Número significativo de PEFI.

Além destes critérios, outro fator de direcionamento para a escolha da escola remetia-me ao ponto de partida do estudo. A etnografia realizada por Bossle (2003) em escolas da RMEPOA sobre o planejamento de ensino nos II e III ciclos aguçava-me o desejo de retornar a uma delas; entendia como uma oportunidade valiosa retornar a um destes locais, passados mais de dez anos de sua pesquisa, agora com o foco no I ciclo.

Dentre as escolas em que o autor havia feito sua pesquisa, escolhi a Escola Mundo ABC²⁴ por melhor se ajustar aos critérios pré-estabelecidos.

Contudo, iniciado o processo de negociação de acesso, algumas surpresas alteraram a escolha. A dificuldade de encontrar participantes disponíveis e conciliar com os dias e horários em que eu poderia fazer a pesquisa acabaram por determinar a escolha de duas escolas.

A seguir, descrevo a negociação de acesso que culminou na definição do campo de pesquisa, bem como dos participantes.

²³ Minayo (1992) atenta para o fato de que na pesquisa qualitativa a representatividade não se baseia no critério numérico, mas na interpretação do fenômeno abrangendo múltiplas dimensões.

²⁴ Nome fictício cuja escolha será justificada na seção que identifica as escolas.

2.2.1 Negociação de acesso

Os primeiros contatos de negociação de acesso iniciaram-se em janeiro de 2016 quando, por e-mail, apresentei-me ao assessor pedagógico da SMEDPOA expondo meu interesse em fazer pesquisa nesta Rede. O assessor pedagógico, que na ocasião estava saindo do cargo, encaminhou-me para a nova assessora pedagógica a qual fiz meu primeiro contato também via e-mail e da mesma forma expus meu interesse e objetivos de pesquisa. A assessora enviou-me como resposta a autorização para que eu entrasse em contato com as escolas do meu interesse e solicitasse um memorando de aceite e, de posse do memorando, marcaríamos um horário para conversarmos pessoalmente dando continuidade aos trâmites legais.

Com a autorização da assessora e considerando o meu desejo de retornar a uma das escolas da pesquisa de Bossle (2003), conforme mencionado, o passo seguinte era entrar em contato com a Escola Mundo ABC e dialogar sobre a possibilidade de realizar minha pesquisa. Este contato foi feito por intermédio de um PEFI desta escola que me foi indicado por um colega do Mestrado. No dia 9 de março de 2016, falei por telefone com este PEFI e combinei de ir à escola na manhã seguinte.

Cheguei à Escola Mundo ABC numa manhã de quinta-feira (dia de reunião pedagógica na maioria das escolas da Rede) e logo me impressionei com sua estrutura física – uma escola maior do que todas as que eu conhecia na RMEPOA. Fui recebida pelas duas vice-diretoras dos turnos manhã e tarde e, após apresentar-me e expor minhas intenções, conversamos brevemente sobre a situação atual da RMEPOA e as dificuldades enfrentadas referentes à falta de recursos humanos. Isto porque, mesmo mostrando-se disponíveis à possibilidade de fazer minha pesquisa na escola, as vice-diretoras me informaram que o I ciclo da manhã estava sem PEFI em decorrência de uma licença gestante sem previsão de substituição segundo informação da SMEDPOA. Além disso, considerando os dias que eu teria disponíveis para estar na escola, contaria apenas com um PEFI do I ciclo.

A reunião pedagógica estava prestes a começar e fui convidada a assistir mesmo sem nada confirmado quanto à viabilidade da minha pesquisa na Escola Mundo ABC. Fui encaminhada ao auditório onde ocorriam as reuniões e fui apresentada à supervisora do I ciclo da manhã; tive oportunidade também de me apresentar ao PEFI com o qual

fizera contato por telefone. Ao final da parte administrativa da reunião, apresentei-me ao diretor numa conversa breve onde ele também se colocou à disposição para a realização da minha pesquisa e, a seguir, tendo a reunião sido dividida por ciclos, o diretor conduziu-me à reunião do I ciclo em outra sala.

Saí da Escola Mundo ABC ao final daquela manhã desanimada, imaginando que a situação apresentada seria impedimento para minha pesquisa. Imaginava encontrar ao menos dois ou três PEFI do I ciclo que pudessem participar do meu estudo - reitero entender que o número de participantes não seja determinante numa pesquisa de cunho qualitativo, mas numa escola daquele porte minha expectativa era poder confrontar diferentes significados atribuídos ao objeto de estudo.

Em conversa com meu orientador levantamos a possibilidade de tentar outra escola que se encaixasse nos critérios pré-estabelecidos e onde houvesse a possibilidade de ter mais PEFI do I ciclo como participantes. A partir do meu conhecimento prévio das escolas da RMEPOA e dos contatos que eu tinha como professora desta Rede surgiu a possibilidade de outra escola que se enquadrava nos critérios de escolha. Tal possibilidade iniciou-se em conversa com um colega da EFI que trabalha nesta escola, ao qual expliquei minha intenção de pesquisa e acordamos que ele conversaria com os PEFI do I ciclo sondando a possibilidade de serem participantes do meu estudo. Outro fator que ao meu entender parecia favorecer a viabilidade da pesquisa era o fato de já ter sido colega do então diretor, que também é da EFI.

Feitos esses contatos, na manhã do dia 17 de março de 2016 cheguei à Escola Beija-Flor²⁵ nos minutos que antecediam a reunião pedagógica. O diretor, que já havia sido informado da minha visita e da minha intenção, recebeu-me em sua sala junto aos dois vice-diretores aos quais fui apresentada. Mostrando-se bastante acessível e disposto a oferecer a escola como campo de estudo para minha pesquisa, após conversarmos sobre o meu projeto saímos, o diretor e eu, pela escola para que ele me mostrasse a estrutura física da mesma. Ao retornarmos fui encaminhada para conversar com os dois PEFI do I ciclo sobre a pesquisa. Teria como participantes na Escola Beija-Flor um professor e uma professora gestante de cinco meses, ou seja, logo ela entraria em licença. Saí dali com o memorando de aceite para encaminhar oficialmente junto à

²⁵ Nome fictício cuja escolha será justificada na seção de apresentação das escolas.

SMEDPOA minha pesquisa nesta escola, no entanto mais uma vez vi a licença gestante da PEFI como um impedimento para a realização de um estudo potente.

Novamente em conversa com meu orientador avaliamos as possibilidades que eu tinha e, considerando que a intenção era estudar o planejamento na EFI e não os PEFI, decidimos que eu faria a pesquisa nas duas escolas contando num primeiro momento com três²⁶ PEFI e, com o desenrolar da pesquisa, as contingências talvez me trouxessem elementos para discutir o planejamento na EFI na falta de recursos humanos.

Retornei à Escola Mundo ABC no dia seguinte para formalizar as tratativas de acesso para iniciar a pesquisa. Aproveitei para conversar com o PEFI do I ciclo imaginando que ele já soubesse pela vice-diretora da possibilidade de participar da minha pesquisa, no entanto, quando fui me apresentar ele não fazia ideia do que se tratava. Nosso diálogo foi breve devido à necessidade de atender a turma que o aguardava, de forma que tive tempo apenas de expor meus objetivos e a intenção de acompanhá-lo em suas aulas como participante do estudo. Lamentei não ter tido oportunidade naquele instante de explicar detalhadamente meu projeto e os procedimentos que pretendia adotar, talvez por isso tenha percebido certo desconforto do PEFI em ter alguém acompanhando suas aulas mesmo tendo concordado em participar. Pensando em uma aproximação gradativa e amistosa preferi não ficar assistindo suas aulas já naquele dia, até por uma questão ética visto que os trâmites legais com a mantenedora ainda não tinham sido concluídos.

De posse dos memorandos de aceite²⁷ das duas escolas, no dia 30 de março de 2016 retornei à SMEDPOA para oficializar a autorização²⁸ do meu estudo com o aval da assessoria pedagógica. A única “exigência” feita pela assessora foi que me compromettesse a dar retorno do resultado da pesquisa.

Reitero que a centralidade do estudo está no planejamento de ensino, contudo, entendo que a escolha dos participantes seja essencial dada sua contribuição no sentido de desvelar os aspectos simbólicos daquela cultura. Assim sendo, apresento a seguir os participantes da pesquisa.

²⁶ Nos primeiros meses da pesquisa a professora gestante se afastou das suas atividades na escola em função da sua gestação, de sorte que, a partir de então outra PEFI que atuava na biblioteca assumiu as turmas da PEFI gestante e passou a ser participante da pesquisa também.

²⁷ Os memorandos de aceite das escolas ficaram retidos na SMEDPOA.

²⁸ Ver Anexo D e E.

2.2.2 Os participantes da pesquisa

Conforme descrito na negociação de acesso, a disponibilidade de participantes para a pesquisa foi um dos fatores determinantes para a escolha do campo. Assim, a pesquisa contaria num primeiro momento com três PEFI, além dos participantes privilegiados que incluem as supervisoras do I ciclo, professoras referência, demais professores do coletivo docente do I ciclo e PEFI dos outros ciclos. No entanto, ao longo dos meses de abril e maio a PEFI gestante teve biometrias²⁹ recorrentes em razão de sua condição até que no mês de junho, quando iniciou a greve dos municipais, a PEFI entrou em licença afastando-se das suas atividades na escola. No mês de julho, então, a PEFI que atuava na biblioteca da escola assumiu as turmas da professora gestante. Assim que ela assumiu as turmas tive oportunidade de me apresentar a ela e dialogar sobre a possibilidade de tê-la como participante do meu estudo. Acordada sua participação, passei a contar novamente com três PEFI agora numa configuração diferente.

Neste momento, portanto, detenho-me em apresentar os PEFI participantes incluindo a PEFI gestante, mesmo tendo tido poucas oportunidades de acompanhá-la. Ressalto que os nomes utilizados são fictícios no intuito de preservar a identidade dos mesmos, bem como resguardar sua privacidade.

O PEFI Lucas atua na Escola Mundo ABC há dois anos. Egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), assim que terminou sua graduação já entrou em duas escolas da RMEPOA com regime de trinta horas semanais. A escolha pelo curso de EFI veio do gosto pelo esporte “eu *tava* um pouco em dúvida, mas o que eu pensei - eu gosto muito de futebol e gosto muito de esporte, eu vou tomar uma decisão pra minha felicidade!” (ENTREVISTA COM O PEFI LUCAS EM 14/12/2016). Conforme relatado por Lucas, o concurso para a RMEPOA surgiu como uma opção que “valia a pena” no quesito remuneração diante das ofertas que o mercado de trabalho da EFI oferecia. As experiências docentes do PEFI Lucas anteriores à sua entrada na Rede resumem-se aos estágios de docência da graduação e à experiência como bolsista do PIBID³⁰ em escolas públicas estaduais, de forma que ao entrar na

²⁹ Biometria é a expressão usada pelos professores ao referirem-se à Licença para Tratamento de Saúde.

³⁰ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

RMEPOA, o PEFI não tinha conhecimento de como funcionava a estrutura organizacional por ciclos:

A questão dos ciclos foi [...] tranquila né, porque pra mim só mudava o nome praticamente! Essa era a minha ideia, mudava [...] o nome, mas, claro e a questão da não reprovação ser muito mais forte do que no Estado - no Estado se tu fica em uma disciplina tu é reprovado e no Município isso me surpreendeu muito porque...não havia esforço e os alunos passavam, e aquilo ali me chocou um pouco!(ENTREVISTA COM O PEFI LUCAS EM 14/12/2016).

Sua entrada na RMEPOA ocorreu concomitantemente em duas escolas da Zona Norte e sua carga horária, desde então, contempla 10 horas semanais na escola Mundo ABC e 20 horas em outra escola também da Região Norte da cidade. Os dias em que o PEFI está na Escola Mundo ABC são nas quartas e sextas-feiras à tarde, de forma que não consegue participar das reuniões pedagógicas que ocorrem nas quintas-feiras. Nesta escola o PEFI Lucas atua com turmas de Educação Infantil e I ciclo, mais precisamente com turmas de Jardim B e A10 (1º ano do Ensino Fundamental), dois períodos semanais como cada turma. Atuar com o I ciclo em princípio não foi uma escolha do PEFI, mas uma necessidade da escola e que aos poucos, segundo relatou na entrevista, revelou-se como o ciclo de preferência do PEFI – “eu queria dar aula pra alguém que quisesse receber aula e [...] nos primeiros ciclos o que eu via é: os alunos gostavam muito da aula!”.

Na Escola Beija-Flor dois PEFI atuam com turmas de I ciclo, dentre eles o PEFI José que entrou na RMEPOA no final de 2013 já nesta escola com uma carga horária de 40 horas semanais. A aproximação com a EFI surgiu como uma opção “depois de bem mais maduro, depois de uns 40 anos” (ENTREVISTA COM O PEFI JOSÉ EM 01/12/2016). Segundo relato do PEFI, depois de atuar por alguns poucos anos na engenharia civil – sua primeira formação-, teve experiência também por 15 anos aproximadamente numa empresa da família (uma gráfica) e depois disso passou a investir em tentativas de concursos públicos. Paralelo a estas tentativas o PEFI, que dizia sentir-se atraído pela área de humanas, passou a trabalhar com terapias holísticas e massoterapia, mas por influência da esposa que à época cursava pedagogia e também pelo fato de gostar de estar em contato com as pessoas, especialmente com crianças, a ideia de ser professor foi amadurecendo. A escolha pela EFI contemplou o gosto pelo trabalho com o corpo, que o PEFI já desenvolvia, e o desejo de trabalhar com crianças.

Concomitantemente à sua graduação na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), o PEFI teve uma escola de Educação Infantil onde atuou por três anos como diretor e PEFI para crianças de três a seis anos. Seguido desta experiência, o PEFI teve seu primeiro contato com as escolas do Município de Porto Alegre por ocasião dos estágios docentes – atuou neste período em duas escolas da RMEPOA e uma escola da Rede Estadual.

Já formado em EFI, José trabalhou ainda em uma escola particular no Município de Eldorado do Sul, até que depois de passar no concurso para a RMEPOA entrou na Escola Beija-Flor - única escola em que atua desde então.

Em decorrência de ter feito os estágios docentes em escolas da Rede, o PEFI entrou na Escola Beija-Flor já familiarizado com a estrutura dos ciclos e logo que entrou passou a atuar com turmas dos três ciclos – mesmo que sua preferência na época fosse com os maiores, grande parte de suas turmas eram do I ciclo, pois assim a demanda exigia. Atualmente o PEFI afirma preferir as turmas de I e II ciclos: “do I ao II ciclo é o ideal pra mim! Só o III eu até posso trabalhar, mas não é tanto assim, não gosto tanto como os outros!” (ENTREVISTA COM O PEFI JOSÉ EM 01/12/2016).

A organização da carga horária do PEFI na escola se divide nos turnos manhã e tarde entre turmas de Educação Infantil e I ciclo – desde Jardim B à A30 (3º ano do Ensino Fundamental) -, além de duas turmas de II ciclo. Das suas 40 horas, 10 horas o PEFI atua com um projeto de dança que contempla alunos do II ciclo.

Helena é a outra PEFI que atua com I ciclo na Escola Beija-Flor. Lotada na escola desde que entrou na RMEPOA há 20 anos (do grupo da EFI é a que está há mais tempo na escola), a professora encontra-se em fase de organizar a documentação para sua aposentadoria.

Graduada pela ESEFID³¹ UFRGS e com especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física, ainda no Ensino Médio já manifestava o desejo de ser PEFI – desejo este que atribuía a “uma prontidão física [...], talvez uma genética que induz à procura de movimento” (ENTREVISTA COM A PEFI HELENA EM 01/12/2016). Durante o curso de graduação teve experiências com recreação hospitalar, atividades de recreação em praças com turmas de Educação Infantil, ginástica com senhoras, futebol

³¹ Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

de várzea, mas a docência em escola surgiu já formada, como concursada pelo Município de Novo Hamburgo. Essa experiência ocorreu em uma escola CIEP³² por um ano, cujo término foi seguido pelo ingresso na Rede Municipal de Gravataí por mais sete anos.

Em 1997 Helena assumiu como PEFI da RMEPOA na Escola Beija-Flor (única escola da Rede em que atuou ao longo destes 20 anos), em pleno período de implantação dos ciclos. A PEFI relatou em entrevista que, embora houvesse muita resistência por parte de vários professores, ela via com bons olhos a proposta - “é a chance de [...] resgatar a cognição de quem não conseguiu! [...] quatro profissionais olhando uma criança é muito melhor do que um só!” (ENTREVISTA COM A PEFI HELENA EM 01/12/2016).

No início de sua caminhada na Escola Beija-Flor, Helena assumiu turmas do II e III ciclos e com o tempo foi incorporando turmas de I ciclo também no intuito de “experimentar”, segundo palavras da PEFI. Salienta que nestes 20 anos de escola sempre foi migrando dentro das faixas etárias, mas “não gosta de ficar mais de dois anos com a mesma turma [...] após esse tempo prefere que a turma pegue outro professor para não ficarem só com a sua referência de EFI” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 08/09/2016). Ao longo dos anos a professora trabalhou também em outras funções como coordenação de turno, projeto de Educação Ambiental e Biblioteca. Com a licença da PEFI gestante, Helena assumiu turmas de Jardim B e I ciclo (A10, A20 e A30), além de uma turma de II ciclo, as quais preenchem sua carga horária de 30 horas semanais – a PEFI é lotada na escola com 40 horas, mas tem uma redução de 10 horas garantida por lei para atender às necessidades especiais de seu filho.

A PEFI Aline, também lotada na Escola Beija-Flor, no início do ano letivo de 2016 era a responsável por grande parte das turmas de I ciclo do turno manhã. No entanto, em razão de sua gestação, no início do mês de junho após recorrentes biometrias a PEFI afastou-se das suas atividades na escola.

Aline é egressa da ESEFID UFRGS e desde 2009 atua na RMEPOA com carga horária de 40 horas semanais divididas em duas escolas – 20 horas na Escola Beija-Flor e 20 horas em outra escola da Zona Norte. Em ambas as escolas a maioria de suas turmas é de I ciclo – preferência manifesta -, “mas disse não se importar de pegar uma

³² Centro Integrado de Educação Pública.

ou outra turma dos maiores de II ciclo” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 14/04/2016). Devido ao pouco tempo de contato que tive com a PEFI Aline as informações que pude coletar ficaram restritas, no entanto, entendo que seja pertinente apresentá-la – mesmo que brevemente – não somente pela gentileza em ter se disponibilizado a participar do estudo, mas também por fazer parte do contexto da EFI do I ciclo da escola, tendo mencionada sua forma de trabalhar pelos colegas da EFI em diálogos que remetiam ao tema da pesquisa.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

A pesquisa qualitativa, de forma geral, busca informações que representem experiências pessoais em situações específicas, isto através de instrumentos e recursos peculiares adequados à questão de pesquisa e ao estilo de investigação adotado pelo pesquisador (STAKE, 2011). Tais informações são recolhidas para que, a partir disto, seja possível o exercício de descrevê-las e analisá-las para, num segundo momento, interpretá-las e discuti-las à luz da teoria (NEGRINE, 2010).

A combinação de vários métodos de coleta de informações tais como observação, participação, entrevistas, análise de documentos, dentre outros, caracterizam o papel significativo da etnografia em desvelar as relações do campo e subsidiar a interpretação dos significados. Contudo, Bossle (2003) e Angrosino (2009) concordam sobre o papel fundamental do pesquisador neste processo, sobretudo pela capacidade de reflexão que trazem ao todo, pelo desafio que lhe é imposto de, mais do que descrever, compreender e interpretar o que as pessoas fazem no seu ambiente habitual.

O recolhimento das informações do presente estudo foi sustentado pela premissa supracitada, de sorte que a observação participante, os diálogos, as entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos possibilitaram um entrecruzamento das mesmas. Entendo que articular cada um destes recursos utilizados buscando correlacionar os discursos, as situações observadas, as ações empreendidas, as estratégias identificadas, os diálogos, os silêncios, assemelha-se ao desafio de encaixar peças para resolver um puzzle como sugere Stigger (2000).

Em vista disso, destaco a **observação participante** como ferramenta imprescindível para “perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo” (ANGROSINO, 2009, p.56). O autor sublinha que a observação participante possibilita essa percepção na medida em que coloca o pesquisador dentro da comunidade que ele está estudando, como que numa imersão no mundo dos sujeitos. Essa imersão, segundo Bossle (2003), é o que oportuniza a compreensão do que eles fazem, do que pensam, do que sentem, da comunicação verbal e não-verbal, das relações de poder, enfim, das interações pessoais e das concepções sobre o fenômeno estudado. Tal observação tem a intencionalidade de ser participante uma vez que pressupõe um grau de interação entre o pesquisador e a situação estudada (BOSSLE, 2008). Minayo (1994, p.59) acrescenta que através da observação participante podemos “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

As primeiras observações do trabalho de campo previsto para o ano letivo de 2016 tornaram-se sistemáticas assim que os trâmites legais de acesso às escolas foram concluídos, no final do mês de março. Na organização das visitas às escolas procurei conciliar o horário que eu tinha disponível – em razão da minha atividade profissional de 30 horas semanais – com o horário em que os PEFI do I ciclo estivessem nas escolas, além de coincidir com o dia de reunião pedagógica. Desta forma, nas quintas-feiras nos turnos manhã e tarde acompanhava as atividades na Escola Beija-Flor e nas sextas-feiras à tarde acompanhava as atividades na Escola Mundo ABC. Cabe ressaltar que o dia de reunião pedagógica das duas escolas era a quinta-feira, no entanto, o PEFI da Escola Mundo ABC não assistia às reuniões por não estar presente nas quintas-feiras – sua carga horária era de 10 horas-, assim sendo, privilegiei o dia de reunião na Escola Beija-Flor por poder contar com a presença dos PEFI.

O processo de observação ocorreu em vários espaços e momentos tais como as aulas de EFI, as reuniões pedagógicas, a sala dos professores, o intervalo na sala dos professores, as janelas³³ dos PEFI tanto no pátio como na sala dos professores, a entrada

³³ Esta expressão é comumente usada nas escolas em referência aos momentos em que os professores não estão atendendo a nenhuma turma e ficam livres para fazer seu planejamento ou outras atividades que julgarem necessárias.

e saída da escola, as trocas de períodos, o lanche no refeitório, a pracinha, conselhos de classe, enfim, a rotina da escola como um todo.

De início, as turmas que acompanhei na Escola Mundo ABC eram duas turmas de A10 e na Escola Beija-Flor eram duas turmas de A20 e uma turma de A30 (conforme o quadro de horário de observações a seguir), entretanto, ao longo do ano algumas alterações no horário dos PEFI me proporcionaram acompanhar duas turmas de Jardim B (JB) na Escola Mundo ABC.

QUADRO 3: HORÁRIO DE OBSERVAÇÕES

ESCOLA BEIJA-FLOR				ESCOLA MUNDO ABC	
MANHÃ		TARDE		TARDE	
Período/horário	Turma	Período/Horário	Turma	Período/Horário	Turma
7h30min às 8h20min	A22	13h às 13h50min	A33	13h15min às 14h05min	A12
8h20min às 9h10min	A22	13h50min às 14h40min	A23	14h05min às 14h55min	A12
9h10min às 10h	-	14h40min às 15h30min	A23	14h55min às 15h45min	-
10h20min às 11h10min	RP ³⁴	15h50min às 16h40min	RP	16h05min às 16h55min	A13
11h10min às 12h	RP	16h40min às 17h30min	RP	16h55min às 17h45min	A13

Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Negrine (2010) destaca a profundidade das observações como fator relevante para garantir a confiabilidade das informações recolhidas. O autor sugere que o exercício de observação, num primeiro momento, compreenda observar situações reais descrevendo tudo o que se vê, sem indicativos predeterminados *a priori*. Desta forma, nas primeiras observações procurei fazer uma aproximação progressiva com os PEFI, com os alunos e com os demais professores da escola que questionavam a minha presença ou apenas me cumprimentavam. Circulava pela escola identificando seus locais, observava os murais, procurava estar atenta aos diálogos, às pessoas, aos

³⁴ Reunião Pedagógica.

comportamentos, aos horários, a toda a movimentação ao redor. Tentava captar o máximo de informações que meus sentidos permitiam no intuito de conhecer e me ambientar àquele contexto.

Neste ponto, cabe retomar a ideia já comentada sobre o exercício de estranhamento proposto por Velho (1978) e Magnani (2009) e o desafio pessoal que cada observação impunha. Assumo a dificuldade durante todo o processo de observação participante de estranhar aquele contexto, aquelas dinâmicas, o dia a dia de uma escola da RMEPOA, os diálogos entre os professores, as rotinas, o proceder dos alunos, enfim. Muito embora reconhecesse que cada escola tinha o seu contexto particular, a sua cultura, os seus arranjos, as reações e respostas singulares de cada sujeito envolvido, por diversas vezes parecia-me estar num *continuum* da minha atividade profissional. vez por outra obrigava-me a retomar o foco e entender-me ali como pesquisadora e não como uma colega da Rede em visita naquele ambiente, dividindo a dureza de um dia a dia no “chão da escola”. Sobretudo por apoiar-me no alerta de Velho (1978, p.39) quando diz que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido”. Mais do que isso, o autor ressalta que estar acostumado a uma paisagem social, familiarizado às suas dinâmicas, não garante a compreensão da lógica de suas relações.

Paradoxalmente, no entanto, embora me sentisse familiarizada com aquele contexto de escola da RMEPOA, experimentava um sentimento de constrangimento. Cada vez que chegava às escolas, que adentrava à sala dos professores, que me aproximava dos PEFI participantes (sobretudo nas primeiras observações) ou dos demais professores, ou que acompanhava o coletivo docente numa reunião pedagógica ou num conselho de classe sentia-me invadindo um espaço que não era meu, um sentimento de inadequação, de medo de estar atrapalhando. Todavia cabe ressaltar que o acolhimento e simpatia que percebia em muitos dos colegas em ambas as escolas tornaram menos embaraçoso esse processo.

Buscando estabelecer uma relação de confiança com os PEFI participantes e demais colegas do coletivo docente, ou mesmo com os alunos, percebi que as conversas informais, os **diálogos** de forma espontânea assumiram importante papel nesta aproximação, não só isso, como também facilitou uma relação amistosa que traria a

possibilidade de um fluxo de informações mais profícuo. Lourenço (2010) apresenta o diálogo na pesquisa qualitativa como um instrumento potencializador dos demais. Isto porque o diálogo configura-se como “[...] um procedimento capaz de lidar com a espontaneidade, a instantaneidade, o corriqueiro e, às vezes, com a atemporalidade dos imponderáveis da pesquisa de campo” (LOURENÇO, 2010, p.73).

Bossle (2008) corrobora com esta ideia acrescentando a informalidade como característica que intensifica a riqueza do diálogo como instrumento de coleta. Segundo o autor, a partir do diálogo é possível registrar no diário de campo a leitura que fazemos daquela cultura baseando-nos na articulação indissociável entre palavras, local e momento dos acontecimentos.

No contexto da observação participante busquei perceber, principalmente com os PEFI, os momentos mais oportunos para estabelecer estes diálogos de forma a não atrapalhar o dinamismo das atividades docentes dos mesmos. Assim sendo, aproximava-me em situações onde o PEFI deixava os alunos em atividades mais autônomas, durante o lanche no refeitório, numa ou outra pausa para os alunos beberem água, enfim, em momentos onde a mediação do professor não se fazia determinante e/ou necessária. Aproveitava também os intervalos de planejamento dos PEFI quando estes se mostravam disponíveis, os recreios, o momento em que aguardávamos o início da reunião pedagógica – na Escola Beija-Flor existia essa possibilidade-, a troca de períodos ou até mesmo entre os deslocamentos pela escola rumo ao espaço onde ocorreria a aula de EFI.

Tudo que eu observava e dialogava com os sujeitos da pesquisa era registrado regularmente num **diário de campo**. Taylor e Bogdan (1994, p.75) tomam como regra que “[...] o que não está escrito, nunca aconteceu”, logo, recomendam registrar tudo o que se pode lembrar da observação. Angrosino (2009) acrescenta que o processo de observação começa a partir da assimilação e registro de tudo o que acontece com a maior riqueza de detalhes e o mínimo possível de interpretação.

Bossle (2003), em consonância com os autores já citados, define o diário de campo como um instrumento de anotações íntimo e pessoal, onde são registradas todas as informações que permeiam o processo de investigação, incluindo os primeiros contatos com documentos e informações, as negociações de acesso, o contato com o campo e com os participantes da pesquisa.

Sendo assim, ao longo de todo o trabalho de campo, desde a negociação de acesso, procurava registrar em detalhes toda a dinâmica empreendida, os diálogos, as pessoas, os locais, as ações, as dúvidas, os sentimentos, conforme recomendam Bogdan e Biklen (1994).

O diário de campo acompanhava-me em todas as visitas às escolas, no entanto os registros não eram feitos no local – eventualmente fazia uma ou outra anotação na sala dos professores durante o período vago dos PEFI-, isto porque logo nas primeiras visitas achei por bem não escrever durante a observação. Assumi esta postura por dois motivos: primeiro por me sentir constrangida em tomar nota durante a prática docente dos PEFI de forma a evitar que parecesse uma análise das suas ações, depois porque receava perder algum momento importante ao concentrar-me nos registros. Assim sendo, procurava gravar áudios no aparelho celular tão logo tivesse oportunidade de me distanciar do PEFI sem prejuízo de perder as dinâmicas que ocorriam. Nos áudios buscava narrar situações em detalhes, registrar tópicos ou parte de diálogos que me remetessem à informação completa. Entendo que tal postura não seja garantia de minimizar a preocupação descrita quanto a não escrever no diário no local, mas foi a estratégia que me deixou mais confortável.

Como as visitas às escolas eram feitas nas quintas e sextas-feiras, nos finais de semana subsequentes fazia os registros no diário baseada nos áudios gravados. Tais informações produziram três diários perfazendo um total de mais de 750 páginas.

O diário por diversas vezes suscitou curiosidade por parte das crianças das turmas que eu acompanhava - com frequência me questionavam que caderno era aquele, para quê servia, o que eu anotava nele, isso quando não queriam folheá-lo ou carregá-lo. Confesso que carregar o diário de campo durante as observações, mesmo que não o utilizasse naqueles momentos, assumia um caráter subjetivo de identificação. Dentro dessa subjetividade, andar com o diário em mãos parecia identificar-me como pesquisadora naquele local e ao mesmo tempo lembrava-me do meu propósito ali. Ademais, algumas vezes vivi situações em que mesmo em tom de brincadeira aventou-se a possibilidade de eu assumir o comando das atividades das turmas (situação sugerida pelo diretor da Escola Beija-Flor à ocasião das biometrias da PEFI gestante); ou ainda em momentos que o PEFI tinha que se ausentar da turma para encaminhar algum aluno para atendimento, via-me embaraçada com a decisão de intervir diante de situações de

conflitos que ocorriam entre os alunos. Nestas situações, novamente o diário de campo adquiria status de identificação – ali estava a pesquisadora!

Segundo Angrosino (2009), na medida em que o pesquisador identifica ou infere padrões significativos em comportamentos observados, surge a necessidade de fazer perguntas sobre o significado desses comportamentos. Tal necessidade, para além do que os diálogos já vinham contribuindo, foi satisfeita sob a forma da **entrevista semiestruturada**. Bogdan e Biklen (1994) sugerem as entrevistas como oportunidade dos sujeitos manifestarem suas perspectivas, sua maneira de interpretar o mundo no uso da sua própria linguagem.

Especificamente sobre a entrevista semiestruturada, Triviños (1987, p.146) a define como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Optei por fazer as entrevistas com os professores participantes na etapa final da investigação, sobretudo como um complemento dos demais instrumentos de coleta. De posse das anotações do diário de campo, fruto de meses de observação participante e dos diálogos estabelecidos, senti a necessidade de oportunizar esse momento mais formal onde os PEFI participantes pudessem estruturar seus pontos de vista sobre determinadas questões. Não só isso, mas também resgatar um pouco a sua história como sujeito social, confrontar as discrepâncias entre discurso e prática, contrapor diferentes linguagens (FONSECA, 1999).

Os professores foram entrevistados no mês de dezembro no seu local de trabalho. Previamente agendado, percebi que o momento suscitou certa ansiedade nos PEFI - a PEFI Helena, inclusive, queria saber de antemão quais eram as perguntas para poder “se preparar”. Mesmo já tendo estabelecido um bom vínculo com cada um deles ao longo da pesquisa e adiantando que a entrevista seria apenas um registro mais formal de questões já discutidas, busquei tornar o momento uma extensão dos diálogos que costumávamos ter, de forma a minimizar tal ansiedade. Fiz uma entrevista com cada PEFI com duração entre quarenta a sessenta minutos no máximo, numa linguagem bem informal.

Utilizei um roteiro³⁵ com perguntas pré-estabelecidas e construídas a partir da releitura dos diários de campo sem, contudo, perder a oportunidade de explorar aspectos não previstos, conforme orienta Negrine (2010), na medida em que as respostas dos entrevistados iam suscitando novas questões. Fiz uso de dois aparelhos celulares com gravador de áudio, ao mesmo tempo em que ia fazendo anotações no roteiro. Como as entrevistas foram feitas nas últimas semanas de atividades das escolas, a transcrição foi feita no início do mês de janeiro para retorno aos PEFI por e-mail para apreciação e alterações que julgassem necessárias.

Com os demais participantes privilegiados – supervisoras, professores do coletivo docente do I ciclo e PEFI dos outros ciclos - optei apenas pelos diálogos. Isto por entender que as circunstâncias em que tive oportunidade de estabelecer estes diálogos deram conta de informações importantes que de outras formas talvez perdessem a riqueza da informalidade, da espontaneidade, do corriqueiro, conforme já mencionado.

Cabe ressaltar que algumas das questões do roteiro das entrevistas surgiram da **análise de documentos** feita durante toda a trajetória etnográfica, desde a construção do referencial teórico, com vistas a garantir um fio condutor ligado ao objeto de estudo, até a análise de documentos oriundos do próprio campo.

Cellard (2012) destaca que o exame minucioso de arquivos e documentos pode abrir inúmeros caminhos à pesquisa, levando o pesquisador a pistas que lhe confirmam novas compreensões, ou mesmo à reformulação de pressupostos iniciais. No entanto, o autor acrescenta a necessidade de considerar o contexto social global em que o documento foi produzido, de forma a compreender melhor suas particularidades. Tal análise permite ao pesquisador interpretá-lo a partir da conjuntura política, econômica, social e cultural, além da possibilidade de apreender esquemas conceituais de seus autores. Instituições como a escola, segundo Bogdan e Biklen (1994), amiúde produzem uma profusão de registros escritos que podem fornecer ao pesquisador um vislumbre na “perspectiva oficial” da instituição, bem como da organização interna e das várias formas de comunicação formal dos professores.

Neste sentido, cito como parte deste processo a análise dos marcos legais que definem o planejamento de ensino nos anos iniciais, incluindo as Diretrizes Curriculares

³⁵ Ver apêndice III.

Nacionais da Educação Básica, os Referenciais Curriculares da RMEPOA e a série Cadernos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que dá conta da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Inclui-se nesta análise o Documento Orientador com disposições específicas de organização pedagógica para 2016 determinadas pela SMEDPOA e os decretos e portarias instituindo as diretrizes para as escolas da RMEPOA para 2017, estabelecidos pelo governo que assumiu a Prefeitura de Porto Alegre no início do corrente ano. Dos documentos específicos das escolas, tive acesso ao Projeto Político-Pedagógico, ao regimento escolar, aos pareceres de avaliação das turmas de I ciclo e às planilhas de registro dos conselhos de classe.

Sublinho que a utilização destes vários instrumentos de coleta das informações foi se desenvolvendo de forma que um complementava o outro e por isso, novamente, destaco a importância da reflexividade do pesquisador implicada neste processo. Mais do que isso, entendo que o uso destes instrumentos – de todos – constantemente me conduzia a confrontar as informações coletadas com as minhas próprias experiências no exercício da docência e na trajetória percorrida ao longo de minha formação. Além de me oportunizarem refletir sobre minha prática educativa buscando ressignificá-la, provocaram-me o exercício crítico na construção das análises e, porque não dizer, de indignação que culminou no fechamento das considerações finais.

2.4 VALIDEZ INTERPRETATIVA

Molina Neto (2010) aponta a fidelidade à informação e à validade interpretativa como garantias da credibilidade da etnografia. Bossle (2003), retomando a ideia do importante papel do pesquisador no processo de coleta de informações, justifica a relevância da validade interpretativa no sentido de garantir que as informações foram recolhidas e interpretadas de maneira cuidadosa, coerente e plausível.

Gómez *et al* (1996) recomendam a presença prolongada no campo, o intercâmbio de opiniões com outros investigadores e a triangulação como procedimentos favoráveis à validade de estudos desta natureza.

Assim sendo, busquei garantir a validade das interpretações em três etapas. A primeira delas deu-se a partir da devolução das entrevistas aos participantes, de forma

que tivessem oportunidade de propor ajustes, supressões e/ou acréscimos. Entendo que foi também uma forma de endossar o cuidado ético já previsto à época da autorização da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A segunda etapa foi estruturada a partir da proposição de Triviños (1987) de que se faça uso da técnica de triangulação de forma a abranger o máximo de amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto em estudo, buscando diferentes maneiras para investigá-lo. Desta forma busquei cotejar as informações coletadas na pesquisa de campo com o referencial teórico e com as minhas impressões e interpretações.

Por fim, submeti a escrita das categorias de análise à apreciação de dois colegas de Mestrado – dentre estes uma colega que também é professora de EFI da RMEPOA - que acompanharam todo o processo desde a elaboração do projeto de pesquisa. Suas considerações foram fundamentais – tanto no processo da descrição etnográfica como na subsequente construção das categorias – no sentido de conduzir-me a refletir sobre o que era a descrição do contexto e o que já se configurava em interpretação das informações. Penso que ao destacarem ideias que poderiam ser desenvolvidas com mais profundidade ou ao dar crédito àquelas interpretações que entendiam contemplar meu estudo contribuíram para validar a coerência entre as informações apresentadas e as proposições construídas.

3 DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DOS CONTEXTOS EM ESTUDO

Partindo do pressuposto de que a etnografia é a descrição densa da cultura de um grupo ou povo (GEERTZ, 2008) e que a escola configura-se como palco onde diferentes culturas se entrecruzam (PÉREZ GÓMEZ, 2001), busco nesta seção apresentar a descrição etnográfica dos dois grupos estudados que compartilham aspectos da cultura particular de cada escola e da RMEPOA. Os elementos apresentados tentam aproximar o leitor destes cenários de forma a favorecer a compreensão das interpretações construídas nas categorias de análise.

Ao descrever estes contextos busco, contudo, fazê-lo amparada nas ideias de Geertz (2008, p.7) para o qual é necessário entender que ao fazer uma descrição densa lidamos com “uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas”. Aprender e apresentar essa multiplicidade de estruturas, conforme preconiza Geertz (ibid.) vem ao encontro do exercício proposto por Stigger (2000) em sua tese de doutorado, a qual tomo por modelo na descrição ora apresentada.

Para Stigger (2000, p.58)

Neste caminho, o trabalho do investigador desenvolve-se num processo de imersão na cultura estudada, na perspectiva de apreendê-la na sua complexidade, muitas vezes não explícita, interpretando-a a partir das significações que os indivíduos atribuem aos seus comportamentos.

Sublinho, no entanto, que o objetivo neste capítulo é descrever densamente tudo que foi possível captar ao longo destes meses de imersão no campo, sem, contudo, tecer análises mais profundas que relacionem as interpretações obtidas com a literatura sobre a temática, as quais me detenho no capítulo subsequente.

Vale destacar que na descrição destes contextos foram utilizados nomes fictícios de forma a garantir o cuidado ético em preservar as instituições e a identidade dos participantes.

A escolha dos nomes das escolas deu-se já na fase de releitura das informações registradas nos diários de campo. A partir desta releitura, a fala de uma professora de Artes foi muito significativa e, de certa forma, passou a ajustar o foco das minhas

observações no tocante à relação de interação entre os professores do I ciclo desta escola. Segundo esta professora, “o mundo das referências é a alfabetização, que é um ‘mundinho’ à parte!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 14/10/2016). Conforme será descrito e analisado nas seções subsequentes, a questão da alfabetização parece determinar uma hierarquia de importância a cerca dos saberes e dos professores na construção do planejamento e nas relações de coletividade. Tal inferência, portanto, deu origem ao nome Escola Mundo ABC.

Já na outra escola, por diversas vezes registrei no diário de campo uma fala comum a muitos dos professores com os quais tive oportunidade de conversar sobre o planejamento. “Cada um faz o seu!” era a expressão utilizada por estes professores quando questionados sobre como se dava a dinâmica de construção do planejamento, embora manifestassem o desejo de que houvesse uma relação de parceria mais efetiva. Esta construção solitária referida pelos docentes me fez propor uma analogia com o pássaro beija-flor – a fêmea do beija-flor tesoura³⁶ constrói o ninho, incuba seus ovos e alimenta a prole sozinha. Logo, escolhi identificá-la como Escola Beija-Flor.

Desta forma, apresento na sequência a Escola Mundo ABC e a Escola Beija-Flor.

3.1 ESCOLA MUNDO ABC

Localizada num bairro da Zona Norte de Porto Alegre próxima a uma avenida de grande circulação, a Escola Mundo ABC foi criada extraoficialmente em 1954. Desde então algumas mudanças de nome, de configuração física e organizacional foram ocorrendo até que em 1957 a instituição adotou o nome que a identifica até hoje no local onde se assenta. Considerada de grande porte, atualmente a escola atende cerca de 1800 alunos numa estrutura física privilegiada que conta com ginásio de esportes, quatro quadras poliesportivas, quadra de atletismo, estufa agrícola, três laboratórios de informática, sala de dança, de vídeo, auditório, duas pracinhas, dentre outros vários espaços oferecidos.

³⁶http://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Animais_JD_Botanico/aves/aves_biologia_geral_penas.htm

A escola oferece turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde e Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no turno da noite. Como atividades extracurriculares dispõe de projetos de Turno Integral, Educação Ambiental, Protagonismo Juvenil e Brinciar (artes), oficinas esportivas de voleibol, futsal, handebol, basquetebol, atletismo e judô, oficina de fotografia, grupo de dança e banda marcial. Ocorrem também diversas atividades curriculares integradoras que já são tradicionais na escola como: Mutirão de Conservação, Festa Junina, Semana Literária, Torneios Esportivos, Semana de Educação Profissional, Feira de Empreendedorismo, Semana da Educação Infantil, Seminário Socialização de Práticas e tantas outras.

Embora apresente dois acessos principais, a circulação de entrada e saída dos alunos atualmente ocorre por uma rua de chão batido costeada por um arroio, que frequentemente é usado como depósito de lixo. A rua dos fundos da escola – se tomarmos como referência o portão de acesso dos alunos – é uma avenida movimentada com circulação de ônibus e um terminal bem próximo à escola. As duas ruas laterais também são de bastante fluxo de veículos, sendo uma delas itinerário de linhas de ônibus. Nessas avenidas do entorno da escola há uma variedade de pequenos comércios como farmácias, minimercados, lojas de bazar, além de uma oficina mecânica e uma igreja evangélica; as casas são simples, mas a maioria delas de alvenaria.

Na parte interna do pátio da Escola Mundo ABC, além dos espaços já referidos, há uma grande área gramada que contém bancos distribuídos em sua extensão, um recanto com árvores e uma caixa de areia para saltos em distância. Paralelo a essa área encontra-se uma pequena pista de atletismo em linha reta com uma extensão de aproximadamente 100 metros e quatro raias demarcadas. Há um grande pátio usado pelos alunos no recreio com vários refúgios, sendo alguns destes espaços demarcados com linhas que dão forma a pequenas quadras de voleibol.

A área da Educação Infantil é separada do prédio principal e o acesso é feito por um portão que costuma permanecer fechado. Nesta área há um pequeno pátio com brinquedos infantis, entrada para uma das pracinhas e para uma mini quadra de grama sintética onde os pequenos jogam futebol. Ali também se encontram os banheiros utilizados por estes alunos, as salas de aula das turmas de Jardim B e A10 (no turno da tarde) e uma sala temática de Arte-Educação. Já o restante do I ciclo da tarde (turmas de

A20 e A30) encontra-se estabelecido no prédio principal junto às outras turmas do Ensino Fundamental. Aliás, à exceção da Educação Infantil e A10, todas as salas de aula, incluindo sala dos professores, biblioteca, auditório, refeitório, direção e secretaria – apenas para citar algumas delas – concentram-se neste prédio.

Cabe destacar que esta separação física das turmas de I ciclo por vezes suscitou-me questionamentos quanto à unidade do ciclo em termos de proposta pedagógica, ações coletivas, planejamento – ideia que busco desenvolver no capítulo das categorias de análise.

Essa, no entanto, é a realidade do turno da tarde. Embora não tenha acompanhado o turno da manhã, percebi pela identificação nas portas das salas de aula que a turma A12 divide sua sala com uma turma de A20 da manhã.

As turmas de I e II ciclo costumam aguardar o sinal de início das aulas - 13h15min - em filas dispostas ao longo de toda a extensão do prédio principal, sendo que as turmas de JB e A10 ficam organizadas mais próximas à área da Educação Infantil (normalmente acompanhadas pelos responsáveis).

Busquei, desde as primeiras observações, compreender como o PEFI organizava suas aulas, se tinha um padrão – início, meio e fim – que tipos de atividades propunha, como as conduzia, estratégias, materiais, tempos e espaços, enfim, como era a aula de EFI nas turmas de I ciclo.

Habitualmente o PEFI Lucas, que atende somente as turmas de JB e A10, busca a turma na fila e encaminha-se para a sala de aula. Percebi como parte da rotina do PEFI iniciar a aula com a chamada da turma e logo a seguir dirigir-se para o pátio. O PEFI costuma usar para suas atividades uma área que dá acesso à pracinha junto à sala de materiais de EFI, mas outros espaços também são utilizados, como a pista de atletismo, a área gramada paralela à pista, as quadras poliesportivas e a própria área de acesso da Educação Infantil. A organização do uso do ginásio da escola é feita por escala com prioridade para a EFI (os projetos esportivos ocorrem nas quadras do pátio quando tem EFI no ginásio). No entanto, o PEFI Lucas abriu mão do seu horário no ginásio por achar que suas turmas ficam muito agitadas neste espaço.

Ao chegar no espaço proposto para a realização das atividades o PEFI costuma pedir que a turma aguarde junto ao portão da pracinha, contudo, enquanto o professor

busca e organiza o material que vai utilizar, os alunos com frequência ficam brincando dispersos no local (correm livremente, brincam de pega-pega, de “lutinha”, alguns vão atrás do PEFI ajudar a trazer o material, outros esperam sentados...). Frequentemente o professor propõe a atividade sem explicações muito detalhadas sobre a dinâmica, o que algumas vezes levou-me a inferir - especialmente com as turmas de A10 que já foram do PEFI no JB – que grande parte das atividades já foi vivenciada pelos alunos. Tal consideração foi confirmada algumas vezes na fala das próprias crianças – “ah isso ele já fez!” ou:

O PEFI pegou duas cordas e organizou uma atividade de corda bamba [...]. Uma das alunas não quis fazer, pois disse que não sabia. Perguntei se ela já tinha experimentado e ela disse que sim, que no ano passado o PEFI já tinha feito essa brincadeira (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 18/04/2016).

No momento da rodinha de adivinhar quem trocou de lugar, um aluno não quis participar [sentou-se ao meu lado] e mesmo eu insistindo para que ele participasse ele disse “ah eu não quero, o professor faz brincadeira que ele já fez!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 18/04/2016).

Das atividades que observei serem mais frequentes estão os circuitos com colchão, bancos suecos e bambolês, pega-pega de formas variadas ou envolvendo algum elemento lúdico, as corridas na pista de atletismo, lançar a bola para o colega em círculo, brincadeiras de mímica, “corda bamba”, dentre outras. Reparei que o PEFI desenvolve as dinâmicas propondo desafios, ou seja, vai aumentando o grau de dificuldade para uma mesma atividade ou simplesmente propondo novas formas de experimentá-la. Entretanto, há um elemento marcante das aulas do PEFI Lucas: o brincar. Por diversas vezes observei o brincar – de forma dirigida ou livre - não só como uma característica das dinâmicas propostas, mas também como uma forma de interagir do PEFI com a turma. O mundo do faz de conta, a fantasia, o imaginário dão a tônica da maioria das atividades desenvolvidas pelo professor. Esta característica é um ponto de destaque do trabalho do professor Lucas observado também por outros profissionais do coletivo docente como ilustra a fala da vice-diretora: “Nossa, ninguém brinca com as crianças como o Lucas brinca [...] é muito legal, é disso que as crianças precisam - brincar!” Em conversa com a supervisora do I ciclo da tarde, o fato do PEFI Lucas privilegiar o brincar nas suas aulas favoreceu a opção de tê-lo trabalhando com estes anos-ciclo.

De forma geral, as aulas de EFI das turmas de JB e A10 apresentam como estrutura um conjunto de atividades que não configuram necessariamente um início, meio e fim. Ou seja, não existe um ritual ou uma rotina que delimite o início ou término da aula, ou ainda uma atividade que se configure como o objetivo principal.

O PEFI fez a chamada e encaminhou-os para a fila. Fomos até a pista de atletismo e lá chegando o PEFI já chamou 5 alunos para se posicionarem nas raias enquanto os outros foram sentando no gramado ao lado da pista. Não houve uma conversa sobre o que fariam na aula. A atividade durou cerca de 10 minutos [...] e o PEFI os encaminhou para outro espaço e escolheu um pegador para o pega-pega. A atividade durou menos de 10 minutos e então voltamos para a sala para pegarem o lanche (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 10/06/2016).

Cabe ressaltar que, com alguma frequência, observei que o PEFI encerra as atividades com a turma em sala, fazendo alguma brincadeira de mímica ou de adivinhar o desenho que o colega faz no quadro – normalmente estas propostas ocorrem nos minutos que antecedem a chegada da professora que vai assumir a turma na sequência, ou nos minutos finais antes de encaminhá-los para os pais na saída. Além destas atividades ou no lugar delas, o PEFI algumas vezes dá um retorno quanto ao comportamento dos alunos na aula de EFI, de forma lúdica e individualizada – o “scanner do comportamento”- que consiste em passar a mão sobre a cabeça de cada aluno e o “alarme” apita sobre a cabeça de quem se comportou.

O fragmento a seguir ilustra que, mesmo tendo programadas as atividades as quais pretende fazer com cada turma, o PEFI Lucas não se furta a outras possibilidades que possam surgir durante a aula:

Terminado o recreio acompanhei o PEFI Lucas até a pracinha para buscar a turma A13. Como a cama elástica usada no recreio das outras turmas ainda estava montada, o PEFI pediu que as meninas deixassem montada mais um pouquinho para que ele pudesse usar com a A13. Assim, [o PEFI] deixou eles brincarem na cama elástica e na mesa de fla-flu em torno de uns 20 a 30 minutos (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 05/08/2016).

No início das observações os períodos do PEFI eram organizados da seguinte maneira: o 2º período e o 5º períodos com a A12 e o 4º com a A13, sendo que o 1º e o 3º períodos eram de planejamento do PEFI. A Escola Mundo ABC não exige que o professor fique na escola nos seus períodos de planejamento³⁷, assim, o professor Lucas

³⁷ Ao menos essa foi a dinâmica que acompanhei no ano letivo de 2016.

chegava já próximo ao horário do 2º período e no 3º ele costumava sair da escola e retornar no final do recreio.

Durante esse período em que os horários do PEFI eram organizados dessa forma, normalmente ele chegava na turma A12, fazia a chamada e logo ia para o pátio onde propunha uma daquelas atividades já citadas – circuito, pega-pega, corrida. No entanto, a dinâmica escolhida durava em torno de dez a quinze minutos, fora o tempo de organização da mesma, e em seguida o PEFI já voltava à sala de aula para pegarem os lanches e se encaminharem ao refeitório. O período começava às 14h05min e o lanche ocorria por volta das 14h40min, de sorte que a turma lanchava e ao retornar pra sala o PEFI já aguardava a professora seguinte.

No 4º período com a turma A13, por ser na sequência do recreio, o PEFI costumava buscá-los na pracinha próxima à sala de materiais da EFI – espaço destinado ao recreio das A10. Conduzia-os até a sala de aula sendo que no meio do caminho dava um tempo para que fossem ao banheiro e bebessem água. Ao chegarem à sala o PEFI fazia a chamada e por diversas vezes pude observar que gastava alguns minutos tentando acalmá-los da agitação característica da volta do recreio. Usualmente ele recorria ao diálogo chamando atenção nominalmente ou negociando a ida ao pátio de acordo com o comportamento mais tranquilo, mas algumas vezes o vi propondo técnicas de respiração com a turma como estratégia para acalmá-los. Vejo que esse diálogo com as turmas é um recurso que o PEFI utiliza com bastante frequência. Diversas vezes o vi interromper uma atividade no pátio e retornar à sala de aula para este momento de conversa por alguns minutos – tão logo eles ficassem mais calmos, o PEFI tornava a levá-los para o pátio.

O PEFI então os levava para o pátio e com alguma frequência eles continuavam agitados – o professor verbalizava que aquela turma tinha um perfil mais agitado, logo, nem sempre as atividades da A12 e A13 eram as mesmas. Por vezes o PEFI repetia uma ou outra atividade com as duas turmas, mas não era uma característica padrão. Percebia, com alguma regularidade, que na turma A13 as atividades propostas duravam menos tempo que na A12, o que exigia que o PEFI lançasse mão de um número maior de dinâmicas.

No último período então o PEFI retornava para a A12 e logo se dirigia para o pátio com a turma. Propunha algumas atividades, mas por volta das 17h30min

costumava já ir guardando os materiais e se encaminhando para a sala visto que o portão da escola abria às 17h30min para os pais entrarem e, com alguma frequência, os pais já o abordavam perguntando se podiam levar seus filhos. Observei que nas vezes em que o PEFI tentava dar seguimento à sua aula no pátio depois das 17h30min dificilmente ele conseguia manter a atenção dos alunos em virtude dessa movimentação, de forma que ele costumava fazer a última atividade já na sala – brincadeira de mímica, de adivinhar o desenho, “scanner do comportamento”.

Depois do recesso de julho os períodos do PEFI Lucas sofreram uma alteração ficando organizados da seguinte forma: 1º e 2º períodos com a A12 e 4º e 5º períodos com a A13, mantendo-se o 3º período de planejamento. Não notei grandes mudanças na organização das aulas do PEFI - talvez um número maior de atividades com a turma A13.

Percebi que do final do mês de outubro em diante, além de seguir lançando mão de atividades já propostas ao longo do ano – o que não quer dizer que o PEFI não oferecesse atividades que eles ainda não tinham experimentado-, o professor passou a deixar os alunos brincarem livres por alguns minutos com mais frequência do que fazia nos meses anteriores. Normalmente esses momentos ocorriam mais para o final da aula, quando o PEFI Lucas deixava um grupo jogando futebol, outros brincavam nos brinquedos do pátio da Educação Infantil, enquanto outros brincavam com o PEFI.

Reparei que nesses momentos em que eles brincavam “livres” pouquíssimos alunos mantinham-se sentados ou recusavam-se a brincar – situação que acontecia com certa frequência quando as atividades eram dirigidas, mesmo que por poucos minutos. Esse desinteresse em participar das atividades propostas pelo PEFI ou de se dispersar do grupo e brincar de outras coisas que não a atividade em andamento, ocorria quase sempre com os mesmos alunos, no entanto, em algumas atividades propostas a incidência de crianças que se dispersava era maior. Tal fato levou-me a questionar se esta postura estava relacionada ao grau de dificuldade, a falta de compreensão da dinâmica, a experiências anteriores com a mesma atividade, a pouca capacidade de concentração em uma única atividade, cansaço, enfim, ocorre que quando a brincadeira era livre poucos se mantinham sentados.

A partir do mês de novembro tive disponibilidade para ir à escola nas quartas-feiras à tarde, o que me oportunizou não só acompanhar as aulas com as turmas de JB

como também “enxergar” as turmas de A20 e A30 na EFI. Digo enxergar por dois motivos: primeiro porque nas sextas-feiras nunca via as turmas de A20 e A30 circulando pela escola, e em segundo lugar porque não havia negociado a observação como pesquisadora com a PEFI destas turmas o que, por questões éticas, obrigou-me a manter certa distância da EFI destas turmas.

Cada turma de JB contava com dois períodos cada uma, organizados da mesma forma que as A10 com o 3º período de planejamento do PEFI. Pelo que pude observar as atividades eram basicamente as mesmas das A10 sempre com o elemento lúdico bem presente.

Nas quartas-feiras em que estive presente, reparei que o pátio da escola era mais movimentado. Isto porque, além do PEFI Lucas, os outros PEFI também ocupavam espaços distintos com suas turmas - o PEFI do III ciclo com a oficina de handebol e as PEFI do I e II ciclos com suas respectivas turmas. Esses espaços compreendiam o ginásio, as quadras poliesportivas, os espaços do pátio demarcados com linhas de voleibol e a brinquedoteca. De forma muito superficial e tentando ser o menos invasiva possível, observei nestas poucas quartas-feiras em que estive na escola que a PEFI do I ciclo atuava com as turmas de A20 e A30 numa perspectiva de aulas mais livres.

Considerando como um dos objetivos deste estudo compreender o planejamento de ensino não só da EFI, mas no contexto de todo o coletivo do I ciclo, cabe apresentar - mesmo que brevemente - o que percebi da dinâmica dos demais professores deste coletivo docente. Não se configura uma regra, mas percebi que em algumas turmas como as de JB, por exemplo, os professores especializados (EFI e Arte-Educação) e volantes atendem as turmas no dia de compensação³⁸ da professora referência. Numa das quartas-feiras que acompanhei, notei que a professora referência da turma A13, no 2º período, contava com a presença da volante trabalhando junto na sala de aula, todavia, foi a única vez em que presenciei essa parceria. Possivelmente as demandas de turmas para a volante atender dificultem esses arranjos com mais frequência - a própria volante comentou atender turmas do primeiro ao terceiro ano do I ciclo.

³⁸ O professor tem garantido pela legislação vigente um terço da sua carga horária para atividades individuais e coletivas de formação e planejamento. A compensação configura-se no dia em que o professor não está presente na escola garantindo o cumprimento da lei.

Conforme já referido anteriormente, não é necessário que os professores façam seus períodos de planejamento na escola, no entanto, segundo a professora referência da turma A12, as professoras referências de A10 contam com um período semanal para planejarem juntas. Esse período convergente dá conta somente das referências, o que exclui a participação das volantes e especializados.

Quanto às reuniões pedagógicas, embora não tenha tido oportunidade de acompanhá-las em função de estar observando as atividades da outra escola campo da pesquisa - Escola Beija-Flor – pude colher algumas informações quanto à dinâmica das mesmas. Segundo a supervisora do I ciclo da tarde, depois de muito reivindicar por esse espaço, as reuniões hoje privilegiam o foco na organização pedagógica em detrimento das questões administrativas ou de outra ordem, as quais também são discutidas, mas num espaço de tempo mais restrito. Conforme observei afixado no mural da sala de Arte-Educação, as reuniões de I ciclo têm uma pauta dos assuntos tratados que é distribuída para os professores.

Em relação aos conselhos de classe pude participar dos conselhos das duas turmas de JB da tarde, no segundo trimestre. Estavam presentes a supervisora, a professora referência e o PEFI Lucas. Observei que a estrutura de organização do conselho dava conta de apresentar o perfil da turma, as aprendizagens individuais, dificuldades apresentadas - em relação a conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais - e encaminhamentos. Dentre as aprendizagens mencionadas observaram-se as seguintes: escreve o nome, reconhece o alfabeto, reconhece números, cores, figuras geométricas, obedece aos limites de pintura, figura humana estruturada, questões comportamentais, autonomia e habilidades motoras, para citar algumas. Percebi que ao referirem-se às aprendizagens do aluno a questão de estar preparado para a alfabetização era com frequência avaliada.

Buscando compreender o universo particular da Escola Mundo ABC, aproveitava o período de planejamento do PEFI Lucas - que antecedia o recreio - para observar também a sala dos professores. No recreio por diversas vezes permanecia na sala, outras vezes, circulava pelo pátio - sexta-feira é um dia em que a sala dos professores está mais vazia segundo eles mesmo comentavam, contudo, o recreio normalmente contava com uma média de uns quinze professores. Muitas das informações que pude colher ao longo do trabalho de campo resultaram dos diálogos

que tive com os professores nestes momentos. Com alguma frequência encontrava o PEFI do III ciclo que optava por ficar na escola neste período mesmo não tendo turma. Os diálogos com este PEFI me trouxeram alguns elementos importantes sobre o planejamento de ensino para além do I ciclo, os quais serão abordados no capítulo subsequente. Era comum também a presença de alguns professores da equipe, que aproveitavam para fazer seu lanche antes de assumirem a supervisão do recreio dos alunos. Este era o caso da vice-diretora da tarde, do coordenador de turno e do supervisor do III ciclo. Ocasionalmente outros professores também circulavam pela sala - alguns permaneciam fazendo seus planejamentos, preenchendo cadernos de chamada, lendo ou conversando uns com os outros, embora poucos permanecessem na escola no seu período vago, já que dispunham desta liberdade. A respeito dos recreios, a dinâmica de organização se dá de forma que as turmas de JB ficam na pracinha da Educação Infantil e as A10 ficam na pracinha próxima à sala de materiais de EFI, assistidos pelas funcionárias e monitores. A partir das A20 as turmas ficam no pátio principal da escola, supervisionados pela equipe diretiva.

Estes foram alguns dos elementos que identificam a estrutura e a rotina da Escola Mundo ABC. Na sequência, apresento a Escola Beija-Flor.

3.2 ESCOLA BEIJA-FLOR

Inaugurada em 1987 a Escola Beija-Flor localiza-se na Zona Norte de Porto Alegre. O acesso principal ocorre defronte a uma avenida asfaltada de grande circulação do bairro, inclusive de linhas de ônibus, com vários estabelecimentos comerciais como minimercados, padarias, farmácias, lojas de bazar, ferragens, bares e pequenos restaurantes, academia, além de uma associação comunitária dos moradores do bairro, creches, igrejas evangélicas e um posto de saúde em frente à escola. As moradias são na sua grande maioria conjuntos habitacionais populares que não só fazem divisa com os limites da escola, mas também configuram a identidade física do bairro.

Segundo discriminado no Projeto Político Pedagógico (PPP) datado de 2014, mas ainda em processo de construção e aprovação, a escola conta com 23 salas de aula,

sala da direção, sala dos professores, secretaria, almoxarifado, sala do SOP³⁹, coordenação de turno e coordenação cultural, auditório, biblioteca, laboratório de aprendizagem, refeitório com cozinha, brinquedoteca, Sala de Integração e Recursos, LIAU⁴⁰, salas de oficinas de música, sala de EFI, Sala Meio Ambiente, quadra poliesportiva coberta e três espaços (quadras) destinados à prática de esportes e playground com três pracinhas distintas. A escola compreende ainda uma área coberta que serve de circulação entre os prédios, mas bastante usada também em atividades com os alunos. Em frente à escola há vagas de estacionamento de carros, mas a maioria dos professores deixa seus veículos no pátio interno num espaço separado das demais dependências.

Também considerada de grande porte por atender atualmente cerca de 1250 alunos, a escola oferece turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos à noite. A Educação Integral ocorre através de um convênio com um Centro Social que atende as escolas da região com uma proposta socioeducativa, além disso, a escola também dispõe de projetos de dança, música e educação ambiental.

O PPP da escola, já referido, apresenta como fundamentos filosóficos e pedagógicos uma proposta curricular embasada na pedagogia libertadora, progressista e construtivista. O documento define a organização da ação educativa por Projetos de Ensino com desdobramentos em todas as disciplinas, definidos e avaliados ao final de cada etapa (ano/semestre).

O I ciclo oferece turmas de Jardim A e B, A10, A20 e A30 nos dois turnos. As salas de aula estão distribuídas em quatro blocos distintos, sendo que as do I ciclo concentram-se em dois deles – à exceção de duas turmas de A30 (manhã e tarde) que localizam-se num prédio de madeira separado dos demais.

No início dos turnos manhã e tarde as turmas de I e II ciclos distribuem-se em filas ao longo do acesso principal da escola se estendendo até a área de circulação entre os prédios de salas de aula para aguardarem seus professores. Nas quintas-feiras - tanto no turno da manhã como no da tarde - em razão da reunião pedagógica dos professores, os alunos são atendidos em três períodos de 50 minutos e dispensados a seguir.

³⁹ Serviço de Orientação Pedagógica.

⁴⁰ Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano.

Conforme já mencionado, nas primeiras observações entre os meses de março e maio, as turmas de I ciclo da manhã eram atendidas pelos PEFI Aline e José. Já no turno da tarde só o PEFI José atendia as turmas deste ciclo. No entanto, em função das biometrias recorrentes da PEFI Aline em decorrência de sua gestação, a rotina das turmas que ela atendia sofreu algumas alterações. Especificamente nestes meses referidos a turma A22, que eu acompanhava nas quintas-feiras, teve pouquíssimas aulas de EFI. Pude assistir somente a uma aula com a PEFI Aline - nas demais quintas-feiras os alunos assistiam vídeo no horário da EFI, eram atendidos por uma estagiária ou alguma professora substituta com atividades em sala de aula ou ainda, eventualmente, eram atendidos pelo PEFI José.

Na quinta-feira em que acompanhei a PEFI Aline, pude coletar algumas informações quanto à sua rotina de trabalho com as turmas de I ciclo. A PEFI tinha os dois primeiros períodos com a turma A22 de forma que ela os encaminhou até a sala de aula e iniciou fazendo a chamada. Por estar retornando de alguns dias de biometria, a professora questionou-os sobre o que tinham feito na aula passada ao que eles relataram terem jogado bola, pulado corda e brincado na pracinha. Diante do relato a PEFI comentou que eles já tinham, então, feito a “aula livre” do mês - o que pude inferir que é uma combinação que ela tem com suas turmas. Quanto às atividades no pátio observei, a partir do diálogo da PEFI com a turma, que as atividades costumam ser dirigidas ao longo dos dois períodos seguidos. Embora uma única aula de observação não dê condições de visualizar com fidedignidade como se caracterizam as aulas de EFI da professora Aline, pude perceber pela disposição e organização da turma que normalmente ela inicia com um alongamento/aquecimento articular. Neste dia especificamente, seguiu-se a este alongamento uma brincadeira de pega-pega envolvendo elementos lúdicos e na sequência a PEFI propôs um circuito cujo grau de dificuldade ia aumentando à medida que eles iam passando. Reitero que uma única aula seja muito pouco pra fazer quaisquer inferências, no entanto, os diálogos com outros professores ao longo da pesquisa ratificaram a impressão que fiquei de que as dinâmicas utilizadas pela PEFI neste dia não fugiram muito da sua organização habitual - especialmente no que tange à sistematização dirigida das suas aulas.

Em relação às aulas do PEFI José, as quais pude observar desde as primeiras visitas à escola e durante todo o ano letivo, procurei compreender como o PEFI as

organizava, as rotinas, dinâmicas, tempos, espaços, etc., da mesma forma que me propus na Escola Mundo ABC.

Nas quintas-feiras pela manhã o PEFI trabalha só com o grupo do Projeto de Dança. À tarde, o professor atende a duas turmas de I ciclo: A33 no 1º período e A23 nos 2º e 3º períodos. As atividades que o PEFI faz com a turma A33 em geral não são as mesmas que faz com a A23 – eventualmente ele se utiliza de uma ou outra atividade com as duas turmas. Entretanto, observei que normalmente o professor inicia no pátio com um alongamento e logo a seguir um pega-pega com variações e/ou elementos lúdicos – esta parece ser uma rotina com as duas turmas.

Embora não sejam as mesmas atividades, observei que o PEFI utiliza-se frequentemente de circuitos e estafetas explorando as habilidades motoras com diversos materiais como: bolas, cordas, cones, colchonetes e bambolês. Ao que pude perceber a aula de EFI com estas duas turmas é pautada por momentos distintos, sendo comum às duas turmas um alongamento, um pega-pega na sequência e uma atividade central que normalmente compreende as estafetas ou circuitos. Na turma A23, acredito que em função de terem dois períodos, com frequência o professor consegue fazer mais de uma atividade além do alongamento e do pega-pega. Além disso, embora o período seja interrompido pelo horário de lanche, o PEFI costuma deixá-los brincarem livres no final da aula – jogam futebol, pulam corda, brincam na pracinha. Já na turma A33, não raras vezes, reparei que o PEFI não consegue desenvolver a atividade “principal” ficando restrito ao alongamento e ao pega-pega. Por diversas vezes ocorreu de terminar o período no momento em que os alunos começariam a vivenciar a atividade proposta. A este respeito pude observar que nas duas turmas o início da aula – quando o PEFI faz a chamada e organiza a turma para ir para o pátio – configura-se num momento de muita agitação, onde o PEFI perde um tempo significativo tentando acalmá-los e organizá-los. Na turma A33 algumas vezes reparei que além da chamada o PEFI passava a data no quadro para os alunos copiarem antes de descirem. O fato é que mesmo que o PEFI faça só a chamada, este momento inicial chega a tomar cerca de 20 minutos da aula.

Ao chegar no pátio com as turmas, o PEFI costuma dirigir-se à quadra coberta ou a uma das quadras abertas disponíveis – o uso da quadra coberta é organizado por escala entre os PEFI -, e nas quintas-feiras o PEFI José tem a prioridade nos 1º e 2º períodos. Nestes primeiros minutos no pátio, o PEFI costuma deixá-los livres no espaço

onde ocorrerá a aula enquanto busca e organiza o material que vai utilizar. Alguns alunos acompanham o PEFI na sala de materiais, mas a maioria fica correndo pelo espaço – às vezes a agitação é tanta que ocorrem alguns conflitos que exigem intervenções e encaminhamentos do professor nos casos mais sérios (nas duas turmas essas situações são frequentes). Reparei que muitas vezes durante as atividades propostas o PEFI tem dificuldade de acompanhar e orientar a participação dos alunos em virtude destes conflitos recorrentes - na maioria do tempo o professor tem que dar conta de “apagar incêndios”, separar brigas, intervir nos conflitos. Talvez pelo perfil agitado das turmas, notei que a organização e a explicação das dinâmicas tomam mais tempo da aula do que propriamente a vivência das mesmas, além disso, os alunos se dispersam com muita facilidade ao longo das atividades. Cabe destacar, no entanto, que algumas vezes observei certa dificuldade de compreensão ou até de habilidade motora dos alunos para acompanhar o que era proposto.

Considerando esta agitação intensa das duas turmas, com alguma frequência o professor José utilizava como estratégia para acalmá-los o encaminhamento de alguns alunos para a coordenação de turno - o que gerava uma ocorrência – ou ele mesmo mandava um bilhete para os responsáveis. Por duas ou três vezes vi o PEFI ficar na sala com a turma passando continhas no quadro ou ainda, numa outra ocasião, o PEFI desenhou os quatro tipos de salto em altura para eles copiarem no caderno justificando como estratégia para acalmá-los da agitação excessiva.

Nos momentos finais da aula da turma A23, quando o PEFI libera para brincarem livres, observei que é o momento de maior envolvimento da turma. Grande parte dos alunos escolhe brincar na pracinha, enquanto outros – a maioria meninos – preferem jogar futebol. Alguns poucos alunos optam por pular corda, jogar com raquetes de tênis, brincar com bola de basquete, etc. Durante este momento o PEFI costuma circular entre os grupos ou às vezes detém-se em auxiliar o grupo da corda.

Conforme já mencionado, normalmente o término da aula da turma A33 ocorre com uma interrupção abrupta da atividade em andamento em função da troca de períodos. Já na A23, ao que parece, o “brincar livre” configura o momento final da aula. O PEFI, então, guarda os materiais utilizados e conduz a turma em fila até o portão da escola.

A partir do mês de outubro, uma alteração no horário dos professores do I ciclo acarretou uma modificação na ordem dos períodos do professor José, de sorte que a turma A33 passou a ser atendida no 3º período. A estrutura das aulas de EFI manteve-se a mesma, no entanto, o encaminhamento do lanche da turma passou a ocupar os primeiros minutos do período - o que reduziu mais ainda o tempo de atividade propriamente dito da EFI. A partir deste novo arranjo, várias vezes o PEFI optou por deixá-los brincando livres nos poucos minutos restantes ou limitava-se a uma brincadeira de pega-pega.

Até o mês de setembro os professores faziam seus períodos de planejamento na escola, o que a partir do mês de outubro deixou de ser necessário, conforme organização interna. Daí decorreu a alteração supracitada dos períodos dos professores. Nos períodos de planejamento do PEFI José, observei que com frequência ele utilizava esse tempo para atualizar seus cadernos de chamada ou para repassar as faltas dos alunos no sistema *on-line*.

Conforme já assinalado, a partir do mês de julho - com a saída da PEFI Aline - a PEFI Helena, que até então ocupava função na biblioteca, passou a assumir as turmas de I ciclo da manhã. Logo no início do mês já fiz as tratativas necessárias com a professora Helena de forma que ela também fosse participante no meu estudo. No entanto, logo em seguida a escola entrou em recesso, de forma que passei a acompanhar as aulas da PEFI somente a partir do mês de agosto. Conforme o horário que a professora Aline já fazia nas quintas-feiras, a PEFI Helena assumiu os dois primeiros períodos na turma A22 e o 3º período numa B10. Contudo, com a alteração de horários dos professores a contar do mês de outubro, a PEFI Helena passou a atender só a turma de B10 nas quintas-feiras, o que limitou minhas observações de suas aulas aos meses de agosto e setembro.

Embora o número de observações das aulas da PEFI Helena tenha ficado restrito a esses dois meses, muitos foram os diálogos que tivemos. Por toda a sua caminhada, não só como professora na Escola Beija-Flor, mas como docente da RMEPOA que acompanhou a implantação dos ciclos, muitos elementos que auxiliam na compreensão do universo particular desta escola foram revelados pelas lentes da PEFI Helena.

Pude acompanhar a professora Helena em vários momentos - além das aulas propriamente ditas - como reuniões e períodos de planejamento, conselhos de classe,

recreios, etc., contudo, neste momento detenho-me em apresentar o que vi da EFI das turmas de I ciclo sob a condução da PEFI Helena.

A turma A22, como as demais turmas de I ciclo, aguardava o professor em fila no pátio da escola. Usualmente a PEFI conduzia-os até a sala de aula e iniciava com a chamada, mas em algumas ocasiões ela optava por ir direto para a sala de materiais de EFI, onde os alunos deixavam as suas mochilas, e logo iniciava sua aula no pátio sem nem mesmo fazer a chamada. Ressalto, no entanto, que nestes primeiros minutos habitualmente a PEFI explicava para a turma o que fariam naquela aula ou que materiais usariam.

Uma característica marcante que percebi logo de início foi a postura de escuta da PEFI em relação a tudo que os alunos traziam, desde comentários, brincadeiras, diálogos entre eles, rotinas do seu dia a dia, enfim. O fato é que, não raras vezes, observei a PEFI pegando o “gancho” de algo que ela via ou escutava deles e a partir disso propunha uma atividade ou fazia relações com a atividade que já estavam fazendo. Assim sendo, possivelmente seja precipitado e impreciso afirmar que as aulas da professora Helena evidenciassem rotinas e momentos específicos, não só pelo pouco número que pude assistir, mas principalmente por estes arranjos que a PEFI fazia de acordo com o que eles traziam. Uma ou outra vez presenciei a PEFI pedindo sugestões de brincadeiras que eles podiam fazer na aula de EFI.

Normalmente a PEFI encaminhava a turma para uma das quadras defronte à sala de materiais ou para a quadra coberta, quando disponível pela escada. Embora não possa afirmar que fosse um padrão, observei com alguma frequência a PEFI iniciando com um alongamento seguido de uma corrida ao redor da quadra ou de um pega-pega. Dentre as atividades que assisti a professora propor nas suas aulas cito: pular corda, circuito, estafeta, vivências com diferentes tipos de bolas, dinâmica cantada com elementos de orientação espacial, além dos momentos em que a PEFI liberava para brincarem livres com os materiais ou na pracinha. Percebi como recorrente nas aulas da PEFI estes momentos em que ela distribuía materiais diversos para os pequenos grupos – de acordo com a preferência deles – e propunha e organizava diferentes atividades ao mesmo tempo para cada grupo. Esta organização dava um caráter menos diretivo às aulas da PEFI, muito embora ela ficasse circulando todo o tempo pelos grupos incentivando e orientando. Era comum que se formasse o grupo do futebol, dos que ficavam pulando

corda – e com frequência a professora trilhava para eles -, das duplas jogando com raquetes, dos que criavam alguma brincadeira de pega-pega com bola, enfim, a preocupação da PEFI era que todos estivessem envolvidos em alguma vivência.

Na quinta-feira, por ser o dia de reunião pedagógica, grande parte do coletivo docente da Escola Beija-Flor se fazia presente. Por vezes, reparava um ou outro professor planejando individualmente na sala dos professores. Cabe destacar, no entanto, que durante os meses de abril e maio a Escola Beija-Flor por diversas vezes esteve organizada em turno único pela manhã nas quintas-feiras em função das frequentes assembleias e mobilizações dos municipais. Nestas ocasiões, os alunos do turno da tarde eram deslocados para o turno da manhã para serem atendidos no horário das reuniões pedagógicas. Já no mês de junho muitas das reuniões foram suprimidas também em virtude da adesão parcial à greve dos municipais por parte dos professores da Escola Beija-Flor. Além disso, outras situações acabavam tornando-se impeditivos para a realização das reuniões como acontecia no período dos conselhos de classe - onde os professores dividiam-se entre os conselhos de classe de suas turmas - ou ainda na entrega de avaliações que acontecia nas quintas-feiras.

Normalmente as reuniões pedagógicas ocorriam no auditório da escola logo após o recreio dos professores que, com alguma frequência, nas quintas-feiras entendia-se por cerca de trinta minutos. Em geral, iniciavam-se com uma pauta administrativa que dava conta de avisos gerais, organização de tempos e espaços da escola, formações, calendário, informes do representante da Atempa, dentre outras demandas. A parte pedagógica da reunião algumas vezes seguia com todo o coletivo docente e outras vezes se dividia por ciclos, quando sobrava tempo.

Nas reuniões do I ciclo, que muito frequentemente ficavam restritas aos poucos minutos finais antes de terminar o turno, as discussões davam conta de pautas como organização de eventos e atividades comuns às turmas do ciclo, passeios, conselhos de classe, encaminhamentos de alunos para atendimentos especializados, organização de cadernos de chamada, objetivos para os pareceres de avaliação, etc. Entretanto, as reuniões de planejamento específicas do I ciclo, além de contarem com um tempo diminuto, muitas vezes não ocorriam com todo o coletivo docente do ciclo. Isto porque, quinzenalmente as professoras referência participavam de uma palestra sobre estresse, feito por um grupo de psicólogas que atendiam na escola mesmo, numa parceria com o

Lions Club. Nestas ocasiões, os demais professores eram liberados para organização de cadernos de chamada, lançamento de faltas no sistema ou para utilizarem o tempo para o planejamento individual. Observava que poucos professores, destes que não participavam da palestra, permaneciam na sala dos professores – eventualmente um ou outro ficava batendo papo ou, de fato, envolvido com cadernos de chamada e afins (o PEFI José era um destes). Por diversas vezes essas eram as oportunidades que tive para dialogar com a PEFI Helena - já que ela não participava das palestras – num recanto da escola ao qual passei a chamar de “recanto dos fumantes”. Era um refúgio próximo ao local onde os professores estacionavam seus carros, uma “casinha” com dois ou três bancos e uma mesa onde os professores costumavam ir para fumar. O “recanto dos fumantes” ao longo do ano letivo tornou-se para mim um espaço representativo de um pequeno grupo de professores que compartilhava dos mesmos pontos de vista sobre a organização da escola e a gestão atual, sobre planejamento, sobre os arranjos e acordos circunscritos àquele momento da Escola Beija-Flor. Observei que algumas das professoras que frequentavam esse espaço manifestavam oposição às formas de administrar adotadas pela direção, bem como estabeleciam – ainda que minimamente – um diálogo de organização coletiva nas suas ações educativas.

No horário de reunião do turno da tarde, seguidamente, ocorria de serem repassados informes e assuntos específicos do ciclo discutidos no turno da manhã, e a seguir o grupo era dispensado. Algumas vezes o II ciclo permanecia na sua reunião, outras vezes, esses informes gerais eram repassados pela direção a todo o grupo da tarde - na sala dos professores mesmo, no momento subsequente ao recreio – e logo após eram dispensados.

Sobre os conselhos de classe, tive oportunidade de acompanhar alguns deles no segundo e terceiro trimestres. Nos períodos de conselho de classe a escola se organizava com turno reduzido para os alunos (até às 10h no turno da manhã e até às 15h30min no turno da tarde) ao término do qual os professores se reuniam para os conselhos – normalmente dois conselhos por turno, sendo um período para cada turma. Pude participar dos conselhos de turmas de JB, A10 e A30. Em geral, os conselhos contavam com a presença de todo o coletivo de professores que atendia a turma, além da supervisão, orientação, laboratório de aprendizagem e SIR⁴¹, quando havia algum aluno

⁴¹ Sala de Integração e Recursos – espaço pedagógico destinado à investigação e atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

de inclusão. Normalmente a supervisora se encarregava de preencher uma planilha com os nomes dos alunos da turma onde constavam o histórico de atendimentos, aspectos comportamentais e o desempenho apresentado por disciplinas (Português, Matemática, Arte-Educação e EFI). Na parte do desempenho, contudo, a planilha era preenchida a partir de três conceitos: atingiu (A), atingiu parcialmente (AP) e não atingiu (NA).

A descrição feita até o momento buscou dar um panorama geral do cotidiano destes dois grupos estudados no intuito de introduzir o leitor no universo investigado a partir de sua estrutura física e organizacional, bem como da localização da EFI neste cenário.

Na sequência, apresento as categorias de análise construídas baseadas nas interpretações que emergiram ao longo destes meses de trabalho de campo.

4 A TENSÃO DA COLETIVIDADE

Com base nas ideias de Velho (1978), entendo que o exercício de descrever os aspectos de uma realidade pressupõe certo grau de subjetividade que estabelece um caráter aproximativo e não definitivo. As percepções e interpretações apresentadas, por mais que tentem alcançar fidedignidade, sempre são filtradas pelo ponto de vista do observador – ponto de vista construído de acordo com princípios básicos pelos quais fomos e somos socializados.

Assim, a partir destas interpretações baseadas nas informações coletadas nas entrevistas, nos diálogos e nas observações registradas em diário de campo, construí a seguinte unidade temática: “A Tensão da Coletividade”.

Dividida em duas categorias – “O que o PEFI faz na escola” e “Coletividade: resistência e (im)possibilidades” - apresento nesta discussão o planejamento de ensino na EFI no I ciclo destas duas escolas, além do crescente processo de individualização no planejamento de ensino e na construção das ações não só dos PEFI, como também dos demais professores deste coletivo docente. Busco refletir sobre o tensionamento da coletividade a partir da desconstrução do projeto progressista de Escola Cidadã e do contexto macrossocial refletido nestas relações de individualização.

Entendo necessário, contudo, retomar brevemente a trajetória da presente etnografia desde os primeiros movimentos de aproximação ao objeto de estudo, da construção do referencial teórico para o projeto de pesquisa, da entrada no campo e os meses que se seguiram, até o esforço em compreender os elementos simbólicos manifestados nestas culturas particulares.

Conforme mencionado nas considerações iniciais, meu objetivo original era pesquisar a construção do planejamento de ensino da EFI no I ciclo na RMEPOA, entretanto, já na revisão de literatura sobre o tema, o planejamento coletivo emergiu de maneira recorrente nos estudos encontrados. Além disso, mesmo entendendo a necessidade de estranhamento que a observação participante requer, confesso que cheguei às escolas que foram cenários da pesquisa de campo esperando, aspirando, perseguindo um planejamento de ensino coletivo que evidenciasse a materialidade do projeto da Escola Cidadã no seu cerne conceitual. O desejo de me “apegar” aos

resquícios desta proposta pedagógica e de ver esse modelo de escola progressista de fato ocorrendo em suas ações cotidianas me conduziram a pesquisar o planejamento coletivo, mesmo sem perceber tal intenção.

Ora, as situações escolares na sua construção cotidiana são situações sociais caracterizadas por interações entre os seres humanos (TARDIF, 2011). Para compreender a ordem destas interações, além de descrever detalhadamente tudo que se passa numa escola, “é preciso também compreender as interpretações, significações e intenções dos parceiros da ação” (ibid., p.170). A tensão da coletividade sugerida nesta unidade temática emerge da análise de como os indivíduos, na sua relação de interação, constroem e simbolizam as situações escolares cotidianas na riqueza e complexidade que as caracterizam.

Entrementes, entendendo a centralidade do planejamento da EFI no I ciclo como norteador deste estudo, apresento a seguir a categoria “O que o PEFI faz na escola” de forma a localizar a EFI e seus professores como parte integrante deste movimento de tensionamento da coletividade.

4.1 O QUE O PEFI FAZ NA ESCOLA

Ao analisar os fins do trabalho docente, Tardif (2011) propõe uma série de questões relacionadas às finalidades instrumentais da organização escolar que intervêm diretamente nas ações dos professores. Tomo emprestadas tais questões como norteadoras do texto que se segue, na medida em que dão conta de traduzir a construção do planejamento dos PEFI do I ciclo destas duas escolas. Assim, pauto esta discussão buscando apresentar os objetivos dos professores e como os interpretam, a relação com as finalidades da escola, suas escolhas e prioridades, suas concepções, as obrigações e contingências do seu trabalho nesta construção, a relação com as orientações pedagógicas definidas no Projeto Político-Pedagógico, enfim, como a dimensão instrumental manifesta-se na construção de suas ações educativas.

Cabe destacar que a expressão trabalho docente, que será frequentemente utilizada nesta discussão, compreende a definição construída por Wittizorecki (2001, p.19):

[...] o conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram, a participação em reuniões e assembleias administrativas, pedagógicas, e com a comunidade escolar; o planeamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas, a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem a partir de sua prática e o envolvimento e participação nas atividades de formação docente, tanto promovidas pela administração municipal, como naquelas buscadas por iniciativa pessoal.

Percebi que a organização das aulas de EFI revela um planeamento ou, ao menos, uma intencionalidade nas atividades propostas. A estrutura das aulas, as dinâmicas propostas, as rotinas, os tempos, os espaços e os diálogos foram fatores que me levaram a concluir que há uma proposta de aula, há objetivos que pautam estas propostas. Circuitos, corridas, pega-pega são atividades frequentes nas aulas de EFI, e o brincar, de forma dirigida ou livre, apresenta-se como componente norteador do que acontece nas aulas. O PEFI Lucas reconhece a importância que confere ao brincar quando pensa suas aulas, contudo, ele entende o brincar como uma estratégia para alcançar seus objetivos, como uma forma de falar a mesma língua das crianças. O PEFI argumenta que a criança faz vínculos através da brincadeira e que ao utilizar a linguagem do brincar consegue atrair as crianças: “[...] aqueles objetivos que eu quero da aula eu utilizo a linguagem da brincadeira para atrair e pra atingir as crianças” (ENTREVISTA COM O PEFI LUCAS EM 14/12/2016).

Além disso, funções psicomotoras, habilidades motoras básicas, o movimento humano, a convivência e a afetividade são os principais objetivos elencados pelos PEFI para a EFI do I ciclo destas escolas. Contudo, cada professor imprime características e escolhas pessoais às suas aulas.

Para o 1º ciclo eu trabalho, principalmente, o desenvolvimento das funções psicomotoras - lateralidade, estruturação espaço-temporal, equilíbrio, coordenação, todos aqueles aspectos, esquema corporal, [...] as habilidades motoras básicas eu trabalho no 1º ciclo! (ENTREVISTA COM O PEFI JOSÉ EM 01/12/2016).

A PEFI salienta muito o movimento humano - acha muito importante que seja trabalhado e não só na EFI – ela coloca isso como um grande objetivo dela. [...] Frisou muito a questão dos movimentos naturais, a importância de trabalhar com os alunos as noções de espaço e de direção, direita – esquerda... (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 18/08/2016).

O PEFI disse que a prioridade na visão dele é a convivência, o desenvolvimento da afetividade entre eles. Ele entende como

fundamental que as crianças aprendam a conviver umas com as outras e que o brincar é a linguagem delas (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 09/09/2016).

Gunther (2006) afirma que a EFI é representada pelos professores de diferentes formas, de acordo com o ciclo em que atuam. No I ciclo questões como socialização, desenvolvimento motor e organização, desenvolvidas através do brincar, são referidas de forma recorrente pelos professores. A EFI, neste ciclo, assume papel fundamental para o desenvolvimento de atitudes e conceitos que constituem a base para uma formação que, para além dos aspectos motores, prepara para a vida.

Segundo relataram, os PEFI Lucas e José recorrem a livros e à internet para selecionar as atividades desenvolvidas nas suas aulas de acordo com o conteúdo que pretendem trabalhar e com o perfil da turma. Os estágios docentes são experiências que também trazem subsídios tanto para a seleção de atividades como para a organização de suas aulas. Contudo, um fator parece ser determinante na forma como os PEFI pensam e organizam seu planejamento: a intuição. De acordo com o professor Lucas, a intuição dá conta de eleger aquelas atividades que ele acha que vai dar certo.

Ele disse que vai pensando atividades diversas de acordo com o que ele acha que vai dar certo e o que não vai dar certo. Disse que até maio/ junho ele vai experimentando atividades e que algumas são confirmadas - sempre dão certo - e então ele costuma repetir: corda bamba, banco sueco e bambolês, corridas...(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 05/08/2016).

Feeling foi a palavra que a PEFI Helena utilizou para definir sua estratégia de organização pedagógica, ou seja, “é o quanto o professor tem de experiência em interpretar o que está acontecendo – é escuta, interpretação e interação” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 08/09/2016). A PEFI entende que o professor precisa da parceria do aluno para que as coisas aconteçam, isto não quer dizer que ela não estabeleça objetivos básicos para trabalhar com suas turmas. A PEFI assinala o movimento humano como o carro-chefe da sua proposta de trabalho - disse privilegiar também o brincar e as questões de autonomia. Além disso, ela entende que muitas questões de aprendizagens relacionadas à alfabetização podem ser trabalhadas na EFI também.

Conquanto o brincar seja um elemento norteador das aulas de EFI, seja como estratégia, objetivo ou como conteúdo, percebi algum tensionamento quanto ao lugar e importância do brincar nesta etapa de ensino por parte do coletivo.

A fim de contextualizar tal tensionamento apresento alguns fragmentos das entrevistas e dos diários de campo:

A PEFI disse que as referências não conseguem ver o brincar como um “lastro” para a alfabetização, não é perda de tempo, e que de certa forma quando elas apressam a questão da alfabetização com letras e números (signos sem significado) elas queimam etapas do desenvolvimento da criança (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 03/11/2016).

Segundo narrativa da PEFI Helena, a professora referência da A20 estava no pátio⁴² com a turma e a PEFI [...] ofereceu a ela material (bola, corda...) para as crianças brincarem. A referência comentou que se sentia mal de estar ali com eles brincando no pátio porque parecia que estava “matando” aula, que não estava trabalhando (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 03/11/2016).

[A PEFI] acha que as professoras referência estão muito ligadas a folhinhas – tudo é folhinha – e que com isso perdem a oportunidade de trabalhar através do movimento humano muitas coisas que eles precisam aprender, [...] elas poderiam tranquilamente dar conta dessas aprendizagens através do movimento humano, do brincar (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 18/08/2016).

[...] a prioridade dos professores realmente tá na questão da leitura, de aprender a ler, da alfabetização [...] Mas existem outras habilidades que são muito importantes, por exemplo, questões de lidar com pessoas, de relacionamento, de liderança, [...] a convivência deles (ENTREVISTA COM O PEFI LUCAS EM 14/12/2016).

Ela [professora referência de A10] disse achar perfeito para eles quando entra o “profe” de Artes ou o de Educação Física para dar essa quebra do trabalho que ela está fazendo ali, porque eles precisam desse tempo, eles precisam brincar, exercitar outras formas de aprendizagens (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 02/12/2016).

Este breve recorte de trechos dos diários e das entrevistas apontam o objeto de estudo imerso num conjunto de representações onde o brincar protagoniza uma disputa de legitimidades no tocante à aprendizagem do aluno de I ciclo.

Em consonância com os excertos dos diários e entrevistas apresentados, Horn, Silva e Pothin (2012) evidenciam uma estrutura pedagógica onde a hora do trabalho e a hora do brincar são estanques dentro de uma rotina diária. Mais do que estanques, encontram-se hierarquicamente propostos na medida em que um tempo e um valor muito maior é dado às atividades dirigidas pelo professor vinculadas a um conteúdo escolar em detrimento das atividades livres e recreativas. Para as autoras (ibid., p.143),

⁴² Na organização da grade de horários do I ciclo desta escola um período semanal é reservado para as turmas brincarem livres na pracinha ou no pátio.

no entanto, “deveria existir uma maior valorização e conscientização sobre a importância do ato de brincar em qualquer atividade programada dentro da escola”, de forma que ensinar e aprender por meio da ludicidade fosse garantido na proposta pedagógica.

González e Schwengber (2012) observam que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser atrelada apenas às atividades físicas, até porque, a ludicidade e a recreação não são conteúdos da EFI, mas características das atividades.

Vidal (2012), em pesquisa feita com uma comunidade escolar onde atuou, apresenta como resultado das entrevistas um binômio brincar-aprendizagem. As respostas das entrevistas reforçam a ideia de um tempo-espaco escolar dividido entre o brincar e o estudar, sendo este tempo-espaco organizado sob diferentes propósitos: brincar pelo simples prazer que proporciona, brincar como “isca” para tornar a aprendizagem mais atraente ou os momentos de seriedade do qual o brincar não faz parte.

Para Moyles (2006), discussões que suscitam polarizações ou conflitos de interesses entre trabalhar *versus* brincar não têm razão de ser. Isto porque o brincar, a aprendizagem, o currículo de matérias e o currículo global para a criança são elementos que se entrelaçam prontamente uns com os outros. A autora destaca que um dos grandes atributos do brincar seja a possibilidade de aprender a viver com o “não saber” e que o brincar é uma maneira não-ameaçadora de exercitarmos novas aprendizagens conservando nossa autoestima e autoimagem simultaneamente.

Há que se observar, entretanto, que do ponto de vista do modelo econômico vigente, currículos e professores estão submetidos a um sistema coercivo de poder cuja visão mecanicista impõe muito mais valor sobre o que se produz (MOYLES, 2006), o que fatalmente acaba gerando dilemas fundamentais. Sobre esses dilemas Fortuna (2012, p.157) questiona: “considerando que vivemos numa sociedade capitalista, que valoriza a produtividade, o lucro, como pode o brincar ter importância?”.

Ball (2004) aponta para o efeito que as políticas públicas voltadas para a mercantilização da educação exercem mudando o sentido do que é ser educado. Para o autor

[...] as formas de conhecimento e as abordagens pedagógicas focalizam mais os desempenhos e os resultados do que o próprio processo de aprendizagem. Este, para mim, é um foco limitado e estreito, pois o que se torna importante na educação escolar é o que pode ser demonstrado e mensurado em termos de desempenho. Assim, coisas cujos resultados não são tão visíveis, como valores, sensibilidades, relações sociais e cidadania, tornam-se menos importantes, ficando à margem do currículo escolar (ibid., p.14).

Considerando os fragmentos apresentados e todo o contexto observado ao longo da pesquisa de campo, é possível visualizar a EFI num contexto de marginalidade ou de função “acessória” para o trabalho da professora referência. Para Gunther (2006) questões como a psicomotricidade ou o desenvolvimento motor – desenvolvidas na EFI - já não são vistas como complementares ou auxiliares ao trabalho de sala de aula, mas como legítimas dentro das diferentes aprendizagens necessárias à criança. Embora concorde com a autora sobre a legitimidade destas questões, de fato o que pude inferir é que a EFI nos contextos estudados parece adquirir status de “momento lúdico” ou um destes espaços reservados para a criança dar uma “quebra” do trabalho feito em sala de aula. Tal concepção parece ainda fortemente sujeita ao caráter de recreação que era atribuído à EFI na LDBEN nº 4.024/61, onde a disciplina era tida como um espaço para relaxar o aluno e compensar os esforços cognitivos empreendidos nas outras disciplinas e, por conseguinte, descompromissada com a tarefa de ensinar conhecimentos específicos. De acordo com González e Schwengber (2012, p.20)

Nesta perspectiva, a Educação Física se torna um apêndice na escola, sempre à margem do processo educativo propriamente dito, caracterizada por situações pedagógicas que deixam o aluno livre, como pássaro solto, mas sem poder voar.

Cabe ponderar, no entanto, que mesmo que o brincar caracterize a EFI do I ciclo, é necessário que as ações planejadas tenham uma intencionalidade, que se tenha consciência de que tipos de aprendizagens se pretende construir com o aluno. É necessário que o próprio brincar tenha intencionalidade, não somente como “isca” ou num contexto de *laissez faire*, mas que cumpra um papel pedagógico preservando suas características: “espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade interna e externa, interatividade, simbolismo constantemente recriado, desafio e instigação, mistério, imponderabilidade e surpresa” (FORTUNA, 2000, p.157).

Penso que se as ações do coletivo docente em relação ao planejamento privilegiassem a construção coletiva a qual a estrutura da RMEPOA se propunha, os

entrelaçamentos apontados por Moyles (2006) tornariam o brincar o fio condutor das aprendizagens para este ciclo, garantindo acesso não só ao mundo letrado como também à aprendizagem das diversas formas de expressão e linguagem. Entendo que a dissonância na cultura do planejar acaba por determinar hierarquias, graus de importância, práticas fundamentais e práticas acessórias, disputa por legitimidades, planejamento centrado no professor e não no aluno, o que causa ruído no processo de ensino-aprendizagem.

A motivação e o perfil da turma também são fatores decisivos na forma como os PEFI organizam seu trabalho. Segundo o PEFI Lucas, “enquanto ele percebia que eles estavam envolvidos ainda na atividade [...] ele a mantinha, se ele via que eles já não estavam mais *curtindo*, ele mudava” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 05/08/2016). O professor relaciona estes dois fatores – perfil e motivação - ao que ele chama de resistência, ou seja, o tempo que a turma aguenta uma atividade:

Questionei o que era a resistência e ele explicou que era o tempo que eles iam aguentar uma atividade. Mais do que estar disponível, era o tempo que eles aguentariam a atividade. Ele explicou que as turmas mais agitadas tinham menos resistência, no sentido de aguentar pouco tempo determinada proposta (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 12/08/2016).

Além disso, uma expressão frequentemente utilizada pelo professor em nossos diálogos sobre o trabalho que ele desenvolve com suas turmas talvez sintetize um pouco da sua organização: “Se a *coisa* está funcionando!”. “Estar funcionando” abrange questões como a escolha das atividades propostas, o tempo de duração das mesmas, a maneira do PEFI conduzir as dinâmicas, a postura diante da necessidade de impor limites e, ao mesmo tempo, favorecer a autonomia dos alunos.

Perguntei o que é “estar funcionando” e ele disse que é quando eles estão participando, eles estão gostando da aula, a *coisa* está fluindo. Do contrário, quando não está funcionando, ele procura rever se é ele que tem que dar mais limite ou se a proposta dele é que não está legal. [...] acredita que pode haver uma limitação em relação às atividades que ele está propondo, que ele não tem um leque muito grande de atividades para propor e que isso pode limitar que “a *coisa* flua” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 09/09/2016).

Já na organização da PEFI Helena, segundo relatou, ela “sempre pensa as atividades da aula antes, mas procura dar muita atenção ao que eles trazem e tenta sempre fazer um *link* com a realidade deles e daí já surgem outras atividades” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 18/08/2016). Essa flexibilidade na condução de

suas aulas, a professora Helena entende que se deva ao fato de não ser engessada no seu planejamento. Por vezes a PEFI reforçou a ideia de trabalhar a autonomia das crianças e que intencionalmente ela procurava não ser muito diretiva – “A PEFI disse que sempre procura reforçar essa questão da autonomia, de deixá-los brincar sem estar sempre em cima supervisionando” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 25/08/2016).

Os PEFI Helena e Lucas entendem que é fundamental oportunizar que a criança seja mais autônoma. Algumas vezes observei o PEFI Lucas propor três atividades concomitantes e dar liberdade para os alunos escolherem qual preferiam fazer, outras vezes o vi questionando se queriam continuar com determinada atividade.

Embora os professores verbalizem entender que a proposta político-pedagógica deveria ser norteadora do planejamento, conforme preconiza Gandin (1999), a prática revela que não há um interesse em se apropriar dos pressupostos teóricos do PPP interligando-os às suas ações, isto considerando que os PEFI relatam nunca terem lido o mesmo. O PEFI Lucas comentou na entrevista em 14/12/2016 - “Não tive acesso, mas também nunca fui atrás! Não sei se teria se eu tivesse ido atrás!”. A PEFI Helena referiu-se ao fato de não ser dada importância ao PPP: “Perguntei se ela tinha acesso ao PPP e ela disse que não, que ela sabia que os professores tinham que trabalhar pelo PPP, mas que a isso não era dada muita importância na escola” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 18/08/2016). Já o PEFI José relatou na entrevista em 01/12/2016: “Não tive acesso! Eu pedi mas eles me deram um resumo de uma parte dele – não estava pronto o PPP!”.

Penso que esta distância que se criou do PPP enquanto paradigma de questões como concepção de educação, de sujeito, de sociedade, processo de avaliação, currículo e gestão, entre outros, deva-se ao fato da falta de participação na sua construção, bem como de assessoria da mantenedora. Segundo Santos (2012), a partir da resolução 006/2003 emitida pelo Conselho Municipal de Educação fixando normas para elaboração dos PPPs e dos Regimentos Escolares, a construção de tais documentos ganhou destaque nas escolas da RMEPOA neste período. Contudo, a autora aponta para a falta de apoio e suporte da assessoria de gestão no processo de construção dos PPPs das escolas da RMEPOA. Este processo, que já foi conturbado na gestão 2005-2008 por falta de orientações, ficou ainda pior na gestão seguinte 2009-2012, de forma que a maioria das escolas não teve seu PPP concluído por falta de retorno da mantenedora ou

mesmo por ter seus PPPs extraviados dentro da SMEDPOA (SANTOS, 2012). Vasconcellos (2005) atenta para o fato de que a participação no processo de planejamento impulsiona o desejo de que as coisas realmente aconteçam, além de diminuir as resistências dos próprios agentes internos à instituição, na medida em que têm oportunidade – pela negociação, pelo diálogo e pela busca do consenso - de se posicionarem, arriscarem, apostarem em algo.

Quanto ao planejamento enquanto documento, ou seja, a apresentação sistematizada das ações tomadas - o plano segundo define Vasconcellos (2008) -, o mesmo parece não ter relevância para a organização do trabalho dos PEFI. Para a PEFI Helena o planejamento de ensino sistematizado, assim como os pareceres de avaliação dos alunos, são documentos burocráticos, afastados da prática educativa, não são fidedignos. O preenchimento de documentos não faz sentido conforme desabafou a PEFI Helena – “A Rede nos deixa muito sem referências, então, estas burocracias eu mando às favas! Ninguém lê!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 08/09/2016).

Já o professor Lucas relatou que nos últimos dois anos não era necessário que o PEFI fizesse chamada com as turmas de JB e A10, tampouco que entregasse um planejamento. Atualmente, a orientação é que o PEFI entregue uma folha discriminando o conteúdo desenvolvido e a data, além do registro de caderno de chamada. Cabe destacar que nos pareceres das turmas de JB não há objetivos da EFI para serem avaliados. Ao final de um conselho de classe do JB o PEFI Lucas perguntou à supervisora se os pareceres deste trimestre seguiriam sem uma avaliação da EFI, ao que ela respondeu: “De repente podia colocar – escrever – alguma coisa nos pareceres!”. Em conversa posterior questioneei a posição dele sobre a falta de avaliação em EFI para os alunos de JB, mas o PEFI pareceu não se incomodar com a situação: “Acho tão difícil avaliar mesmo!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 14/10/2016).

Ao que parece, o planejamento da EFI para o I ciclo destas escolas fica relegado à invisibilidade! Ora, não que se deva tomar como justificativa, mas tal situação muito tem a revelar sobre a postura de desdém, descrença e resistência quanto ao ato de planejar. Vasconcellos (2008) aponta a resistência dos professores em relação ao planejamento ligada a um enfrentamento a uma lógica espúria e alienante, à resistência a um esquema sem sentido.

Conquanto os PEFI Helena e José verbalizem entender o planejamento como um processo, na prática acabavam reduzindo sua organização ao plano de aula. Sempre que questionava a construção de seus planejamentos os três PEFI referiam-se aos seus planos de aula, às atividades propostas, o que me levou a inferir que planejar para estes professores é sinônimo de aula. Decorre desta concepção que eles entendem ser de grande importância pautar suas ações num plano de aula previamente pensado, ainda que não se furtem ao imprevisto. Bossle (2003) apresenta planejamento e organização como formas distintas na prática educativa. Segundo o autor, enquanto o planejamento pressupõe ações intencionais balizadas pelo PPP, a organização dá conta de elencar um conjunto de ações para atender as demandas da aula. Os PEFI lançam mão de competências e conhecimentos construídos ao longo do seu percurso docente para dar conta de atender determinado número de alunos por um período de tempo (aula), sem que necessariamente haja uma intencionalidade de construção de conhecimentos do aluno - o que no planejamento é um pressuposto.

Vale destacar, entretanto, que ambos os professores manifestaram dificuldades de compreensão acerca do planejamento de ensino decorrente de uma lacuna na formação acadêmica em nível de graduação. Tanto a PEFI Helena quanto o PEFI José relataram uma abordagem muito superficial sobre a temática, o que foi retomado posteriormente - por conta própria – através de especialização, leituras pessoais ou já na experiência docente com orientação de profissionais mais experientes.

Eu fui ver isso lá na especialização [...] aí então em Gravataí sim eu aprimorei o planejamento porque tive uma supervisora maravilhosa que me ajudava a botar o conteúdo teórico que eu queria fundamentado com as práticas! (ENTREVISTA COM A PEFI HELENA EM 01/12/2016).

Algumas lacunas ficaram né, aí depois eu fui buscar por conta própria, estudando – fiz um cursinho preparatório para concurso e tive outras professoras da pedagogia que ensinaram a gente! E na prática mesmo, fui aprender na prática, dando aula! (ENTREVISTA COM O PEFI JOSÉ EM 01/12/2016).

Embora tenham referido tal lacuna, os PEFI observaram também que os estágios docentes foram oportunidades profícuas para sanar parte desta dificuldade de compreensão – “Sabe o que me ajudou muito? Foram minhas cadeiras do estágio, porque isso me trouxe uma vivência prática muito boa, não só teórica!” (ENTREVISTA COM O PEFI JOSÉ EM 01/12/2016).

A coordenadora desse projeto [PIBID] solicitava plano de trabalho, todos esses planos, planos de aula pra gente mandar pra ela! E sempre tinha um momento que a gente discutia como é que foi planejado, como é que foi a prática, o que deu certo, o que não deu certo! (ENTREVISTA COM O PEFI LUCAS EM 14/12/2016).

Considerando esta lacuna de compreensão como parte do que me motivou a pesquisar a temática, ao que parece, algumas aprendizagens fundamentais para a formação dos futuros docentes representam pontos nevrálgicos no que tange ao papel das Instituições de Ensino Superior - que carecem, no mínimo, de uma auto-avaliação por parte destas instituições. Se tomarmos o planejamento de ensino como a espinha dorsal da ação educativa, principalmente pelo compromisso político ligado a ideias de transformação ou manutenção de realidades existentes, cabe repensar de que forma o tema pode ser desenvolvido e ressignificado desde a formação acadêmica.

Embora as supervisoras do I ciclo das duas escolas entendam que algumas questões são pertinentes ao trabalho da EFI nestes anos-ciclo, os PEFI afirmam nunca terem recebido orientações sobre o quê trabalhar com os alunos. Para as supervisoras destas duas escolas, a EFI no I ciclo além de privilegiar a ludicidade, serve para trabalhar a parte corporal, as questões motoras, as relações de convivência, assim como a questão das regras. A supervisora da Escola Beija-Flor entende que o trabalho com a parte corporal auxilia no processo de alfabetização. Ocorre, porém, que o planejamento dos PEFI contempla muitas destas questões por uma iniciativa e organização pessoal. O excerto a seguir ilustra:

Não tive orientação nenhuma quanto ao que trabalhar! Pelo contrário, até me perguntaram! Porque o pessoal ali da supervisão não tinha ideia do conteúdo da EFI, então até me pediram para colocar algumas coisas! [...] partiu de mim, do que eu já fazia nas outras escolas e livros que eu comprava pra estudar! (ENTREVISTA COM PEFI JOSÉ EM 01/12/2016).

Dentre as atribuições previstas no Caderno Pedagógico 9 para o serviço de supervisão escolar cabe o assessoramento individual e coletivo dos professores no trabalho pedagógico interdisciplinar, bem como contribuir no trabalho do dia a dia coordenando a articulação e sistematização do planejamento na sua construção e reconstrução. Vasconcellos (2008, p.160) atribui à equipe de coordenação escolar a função de articular, mediar e resgatar a dimensão coletiva do trabalho educativo propondo a interação entre os pares e o trabalho em torno da proposta político-pedagógica e “não ser elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático”.

Bossle (2003) entende que o cotidiano complexo das relações que se travam nas escolas da RMEPOA somado ao desamparo no tocante às orientações e encaminhamentos pedagógicos pode ser considerado como um fator limitante do planejamento de ensino dos PEFI. Santos (2012), nesta mesma linha, argumenta que muito do sucesso das ações do coletivo docente perpassam pelo incentivo e acompanhamento da coordenação pedagógica. Contudo, a intensificação do trabalho docente, a realidade social difícil a que estão submetidas as comunidades educativas desta Rede, a falta de suporte e assessoria da mantenedora como veículo das políticas curriculares atinge e dificulta o trabalho em todas as instâncias, inclusive o trabalho de articulação dos coordenadores pedagógicos.

Acompanhando estes PEFI ao longo de um ano letivo, percebo, no entanto, que a construção de seu planejamento transcende um rol de atividades elencadas, de dinâmicas propostas ou de objetivos preconizados por documentos norteadores. Concordo com Wittizorecki (2009) quando assinala que as práticas desenvolvidas pelos PEFI no cotidiano das escolas ultrapassam projetos pedagógicos, planejamentos, complexos temáticos. Ainda que eu tenha visto professores empenhados em preencher aquele espaço de tempo com atividades que mantivessem os alunos envolvidos - muitas vezes mais preocupados em resolver os conflitos entre eles -, vi que a capacidade de escuta, o afeto, o sentar junto e aceitar um lanche oferecido com carinho e ingenuidade, as advertências, o brincar junto, o retorno quanto ao comportamento, são ações educativas que muitas vezes passam despercebidas pelos próprios PEFI. Todavia são ações que revelam muito de uma prática comprometida com a formação de cidadãos, com a formação de sujeitos que experimentaram o que é ser olhado, no sentido mais próximo do que é receber atenção sem pré-conceito, de forma responsável e calorosa. “Acolher o ser humano e dar-lhe suporte nas suas descobertas, nos seus medos, nas suas dores, é o que há de mais pedagógico na atuação de um professor” (WITTIZORECKI, 2009).

Percebo que embora os PEFI se reconheçam, em maior ou menor grau, numa relação de marginalidade no tocante à valorização de sua disciplina por parte dos demais professores, isto não os impede de assumirem-se como força formadora. Seguem fazendo seu trabalho – “o mundo da Educação Física tem muito a contribuir!” (ENTREVISTA COM A PEFI HELENA EM 01/12/2106); entendem, como afirma o PEFI Lucas, que o que se faz na EFI ultrapassa o caráter valorativo dado à

intelectualização como a grande função da escola – “eu penso que [a EFI] tem um valor maior até que esse processo de só alfabetização [...] eu acho que forma a pessoa!” (ENTREVISTA COM O PEFI LUCAS EM 14/12/2016).

Por diferentes que sejam os percursos, percepções, experiências e tempos em que cada PEFI esteja, entendo que o exercício de sua prática docente e a construção e organização de suas ações educativas revelam uma docência comprometida, um esforço em fazer de sua disciplina algo que contribua com o desenvolvimento de seus alunos. E por maiores que sejam os obstáculos chama-me a atenção a fala dos PEFI José e Lucas sobre o exercício da docência:

[Sinto-me] totalmente realizado! Eu me encontrei dentro dessa profissão! Eu preciso do contato humano mesmo, de me relacionar com as crianças, que eu gosto muito! Então eu *tô* totalmente satisfeito com o meu trabalho! (ENTREVISTA COM O PEFI JOSÉ EM 01/12/2016)

[...] o mais importante realmente é a prática, não tem como, são anos dando aula que a gente vai realmente ser um professor bom! Eu posso ler muito, posso ter muita sabedoria teórica e tal, mas é no dar aula que a gente realmente vai crescer, e então eu *tô* bem esperançoso que nos próximos anos cada vez mais eu vá aprendendo e vá crescendo! (ENTREVISTA COM O PEFI LUCAS EM 14/12/2016).

Penso que a tensão da coletividade se manifeste nas hierarquias que se estabelecem quanto às disciplinas, quanto aos saberes - reduzidos em conteúdos-, nas relações interpessoais que se sobrepõem ao planejamento coletivo, na compreensão estreita do que é educação e de qual o papel da escola. Contudo, entendo que o que o PEFI faz, como ele faz e o que incide sobre o seu trabalho no que diz respeito a este tensionamento da coletividade não o impede de enxergar sentido e valor na sua prática educativa e de reconhecer um lugar do PEFI no I ciclo do Ensino Fundamental.

4.2 COLETIVIDADE: RESISTÊNCIA E (IM)POSSIBILIDADES

A RMEPOA, à época do governo da Administração Popular – uma coalizão dos partidos de esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores -, ousou implementar os princípios da educação crítica em sua rotina diária buscando como premissa básica a radicalização da educação para a cidadania. A Escola Cidadã – um projeto envolvendo todas as escolas municipais de Porto Alegre – lutava contra a ideia de um cidadão

individualista e envolvia toda a comunidade escolar no trabalho coletivo de tomada de decisão e construção de uma educação de qualidade (GANDIN, 2011).

Sob a forma de organização do ensino baseada nos Ciclos de Formação, a Escola Cidadã colocava-se como uma alternativa viável em contraponto ao discurso político-pedagógico hegemônico, pautando suas ações em três eixos: acesso às escolas, governança e conhecimento. Sugeria, para tanto, uma nova concepção de currículo, novos tempos, espaços, formas de atuação profissional que garantissem o ingresso e a permanência do aluno na escola, bem como o acesso ao conhecimento nela produzido (SMED, 1999).

Tal reestruturação político-pedagógica buscava assegurar um currículo numa perspectiva progressista e transformadora que tinha como princípio a seguinte ideia:

[...] o currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógico-dialética, onde se efetive a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do (a) professor (a), da (o) aluna (o), quanto do (a) pai/mãe e do (a) funcionário, através de uma atitude interdisciplinar viabilizada pela “curiosidade científica”, de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica (SMED, 2003, p. 43).

Além disso, o Plano de Trabalho deveria garantir que cada área de conhecimento pudesse construir suas ações na discussão coletiva com as demais áreas numa inter-relação solidária.

Embora Gandin (2011) afirmasse que as políticas implementadas pelo projeto Escola Cidadã já fossem orgânicas na cidade de Porto Alegre - mesmo em face da mudança de governo em 2005-, a nova administração (uma coalizão de centro) começa gradativamente a introduzir mudanças decisivas na educação da cidade. Tais mudanças provocaram recontextualizações da política curricular realizadas pelas escolas (SANTOS, 2012). Segundo a autora, o cerne destas recontextualizações teve origem na “política curricular do vazio” cuja não proposição de discussões teórico-metodológicas sobre o currículo – numa roupagem enganosa de autonomia dada às escolas - intencionalmente gerou fragilidade significativa em algumas construções curriculares. Ao lado de outras ações tomadas por essa administração, tais como a diminuição de debates sobre currículo e formações para professores, além de diminuição de recursos

humanos e o aumento da fiscalização e controle das escolas por meio de relatórios administrativos – aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas (CONTRERAS, 2012) -, iniciou-se o processo de desconstrução do projeto Escola Cidadã.

Contudo, a proposta pedagógica da Escola Cidadã ainda vigora legalmente como documento referência da RMEPOA, visto que nenhuma outra proposta substitutiva foi apresentada. Entretanto, muitas das ações e diretrizes foram deixadas de lado pelos governos que assumiram, permanecendo apenas alguns poucos dispositivos⁴³ criados para garantir a aprendizagem do aluno. Os governos gestores têm atacado frontalmente a política pedagógica progressista que se pretendeu garantir na rede pública de Porto Alegre. Documentos orientadores anuais e decretos construídos de forma unilateral têm modificado os tempos e espaços e a construção de um planejamento participativo e cooperativo a que o projeto Escola Cidadã se propunha.

Passados doze anos do princípio do processo de desmanche deste projeto, busco discutir como se dá a construção do planejamento coletivo na conjuntura atual, com foco no I ciclo de duas escolas desta Rede de Ensino. Cabe destacar que a perspectiva em que discuto o planejamento coletivo enfatiza as relações de interação entre os PEFI e os demais professores deste coletivo docente. Além disso, ressalto que o termo “trabalho coletivo”, o qual farei uso na discussão que se segue, abrange a correlação proposta por Bossle (2008) entre os termos coletivo, cooperativo, participativo e colaborativo, na medida em que compreende o trabalho em comum, realizado por muitas pessoas, onde cada um toma parte desta construção.

Segundo preconiza o Caderno Pedagógico 9, no I ciclo cabe dar maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias com foco nas diferentes formas de expressão como a oral, a corporal e os conceitos matemáticos, além do trabalho com as diferentes linguagens - plástica, gramatical e musical. Além disso, destaco o caráter coletivo da construção destas ações conforme evidencia o texto a seguir:

[...] este ciclo se constitui em uma etapa do processo curricular tendo cada tempo-ano peculiaridades construídas pelo coletivo em consonância com os princípios globais do ciclo e com a proposta político-pedagógica da Escola (SMED, 1999, p.21).

⁴³ Expressão usada por Santos (2012) referindo-se a espaços e recursos tais como Laboratório de Aprendizagem (LA), Sala de Integração e Recursos (SIR), professor volante e a organização dos ciclos.

Ora, parece-me claro que ao assumir uma organização curricular que tenha como ponto de partida o educando em uma dimensão globalizadora, é imperativo que a construção das ações pedagógicas seja desenvolvida coletivamente. É de igual importância que os envolvidos nessa construção tenham clareza dos desafios que compreendem essa etapa de ensino, onde a criança inicia o processo de alfabetização e de apropriação das diferentes linguagens.

Entretanto, de forma geral, concluí que a construção do planejamento de ensino nestas duas escolas se dá de forma muito individualizada por parte de todo o coletivo docente deste ciclo. Os excertos a seguir dão o tom de como acontece a dinâmica de planejamento nestes dois contextos:

Perguntei se ele [PEFI] conseguia conversar com as professoras referência sobre o que elas estavam trabalhando e ele disse que às vezes conseguia nas trocas de período, no recreio, mas que muito pouco se fosse pensar em termos de planejamento (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 09/09/2016).

Perguntei se ela [referência de A10] conseguia fazer trocas com o PEFI Lucas e ela disse que consegue fazer muito poucas, [...] nem com ele nem com a professora de Artes. [...] a professora comentou que não gosta de ficar se intrometendo no trabalho do PEFI Lucas – “parece que eu tô querendo dizer o que ele tem que fazer!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 02/12/2016).

Ela [referência da A20] disse que não faz a menor ideia do que a PEFI e o professor de Artes estão trabalhando, eles não conversam entre si e nem eles [especializados], tampouco, vêm perguntar para ela o que os alunos trabalham em sala de aula – não há trocas entre eles. O único momento que eles sentam para falar do trabalho deles com a turma é no conselho de classe (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 22/09/2016).

Os diálogos e trocas entre o coletivo deste ciclo restringem-se - além dos espaços de reunião pedagógica, cujas limitações tratarei mais adiante - a um período semanal de planejamento convergente entre as professoras referência das turmas (quando acontece). Período este, que não consegue contemplar a participação de volantes e especializados como ilustra o excerto a seguir:

Perguntei a essa volante se conseguia planejar com as referências e ela disse: nunca! Só me encontro às vezes com ela – referindo-se à outra volante presente – só as referências conseguem planejar juntas! Disse que os horários nunca “casavam” para planejarem com as referências (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 09/11/2016).

Na escola Mundo ABC a professora referência de A10 relata que mesmo o diálogo com as referências de outros anos do ciclo pouco se efetiva, de forma que o trabalho torna-se bastante individualizado.

Perguntei se ela [referência] conseguia ver o I ciclo como um grupo e ela disse que não, até por uma questão de espaço – “a gente é um grupo aqui JB e A10 porque estamos aqui nesse canto, porta com porta, já com as A20 e A30 muito pouco a gente conversa, a gente até vai atrás e pergunta alguma coisa ou outra, as professoras são bem acessíveis, mas há uma distância mesmo em termos de planejamento, que não acontece” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 02/12/2016).

Na Escola Beija-Flor, a supervisora do I ciclo da tarde atribui essa dificuldade de sentar e planejar juntos à falta de tempo e recursos humanos suficientes para estruturar horários de planejamento entre o coletivo do ano ciclo. No entanto, ela disse que algumas trocas são possíveis durante os intervalos, recreios e trocas de período.

Tardif (2011), a respeito da jornada de trabalho dos docentes, atenta para o fato de que a estruturação do tempo e das atividades cotidianas gira em torno dos alunos, enquanto as demais atividades ficam à margem desta organização. A sistematização imposta sobre tempo, espaço e tarefas, além dos aspectos formais deste esquema organizacional da escola – campanhas, alunos em fila, deslocamentos controlados, etc. -, configuram uma “rotinização” das atividades dos agentes escolares, segundo o autor. Hargreaves (1998) identifica que o tempo de permanência nas escolas está cada vez mais sendo ocupado por questões administrativas, o que ele denomina de colonização do tempo. Bossle (2003), a este respeito, interpreta que cada vez mais os administradores conquistam ou ocupam o tempo dos professores para seus propósitos. Para Hargreaves (1998) grande parte das reformas no sistema educacional são, na verdade, imposições da perspectiva administrativa do tempo cuja preocupação está na produtividade, na eficácia e no controle sobre o trabalho do professor e sobre seu tempo. Tardif e Hargreaves concordam que esta organização do trabalho reproduz de modo bastante fiel o modelo usineiro e burocrático das sociedades industriais avançadas. Tal padronização atende a várias necessidades em se tratando do trabalho escolar:

[...] serve para controlar a ação diversificada dos atores do dia a dia, encerrando-o em unidades e períodos relativamente rígidos; permite a gestão coletiva das tarefas, sejam as dos professores, sejam as dos alunos, uniformizando suas atividades, fixando-as em tempos e espaços determinados (TARDIF, 2011, p. 166).

Para Contreras (2012) tal contexto configura um processo de proletarização dos professores onde, basicamente, se produz uma perda de uma série de qualidades profissionais, além da perda de controle e de sentido sobre as formas de realização do trabalho - sobretudo em relação aos fins e aos propósitos sociais aos quais se dirige. Segundo o autor, os docentes enquanto categoria vêm sofrendo uma série de transformações, tanto nas características das condições de trabalho quanto nas tarefas realizadas, que os reduz a uma perda de status profissional.

Além disso, o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas, imposta pelo Estado, acaba gerando outro fenômeno associado à proletarização que Contreras (2012) chama de intensificação do trabalho docente. As situações do cotidiano escolar manifestam claramente este processo de intensificação do trabalho dos professores. Para Pérez Gómez (2001, p.176)

[...] a complexidade da tarefa educativa; a tensão de suas pretensões apesar das tendências socializadoras do entorno; o tédio e a desatenção que os clientes manifestam [...]; a sensação e a percepção das lacunas em seu espaço de formação como profissionais competentes para tratar a complexidade e a diversidade; as exigências esmagadoras e contínuas da Administração para introduzir reformas complexas [...] são fatores que desarmam a débil competência profissional do docente, mergulhando-a, muitas vezes, numa sensação de impotência, insegurança e estresse.

Wittizorecki (2001), em seu estudo sobre a RMEPOA acrescenta ainda o atendimento a muitas e numerosas turmas, a rotinização do trabalho, a exiguidade e a pressão do tempo e a demanda de protocolos e registros da vida escolar as quais os professores têm que dar conta, como fatores que os impedem de adotar uma atitude inovadora e reflexiva sobre sua prática e mais ainda de compartilhar suas reflexões e experiências.

Ora, parece-me razoável inferir que o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas, a intensificação do trabalho, a proletarização e a conseqüente perda de status profissional são fatores que estão intimamente ligados ao processo de planejamento. Tais fatores acabam por reduzir o trabalho dos professores “à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”

(CONTRERAS, 2012, p.42), o que os submete, ao fim e ao cabo, a desenvolver estratégias de sobrevivência⁴⁴ (WOODS, 1995).

Em conversa com dois professores referência da Escola Beija-Flor – A20 e A30 - ambos manifestaram sentir falta de maior parceria no trabalho pedagógico tanto nas reuniões quanto nas oportunidades de diálogo com seus pares:

[A professora referência] comentou que quando chegou à escola tinha uma organização onde as referências do mesmo ano ciclo tinham o período de planejamento no mesmo horário para poderem fazer trocas e planejar juntas, mas que até isso foi tirado! (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 10/11/2016).

Ambos relataram que não há diálogo com as referências paralelas, tampouco com especializados e volantes, e que o I ciclo só é um grupo para planejar atividades extraclasse, eventos e algum projeto como o “Adote um Escritor⁴⁵” - por exemplo - no mais, é “cada um por si!”. Por diversas vezes nos diários de campo registrei percepções que vão ao encontro do que os professores narraram, como no exemplo a seguir:

Sobre a festinha [de Halloween] das crianças me parece que o I ciclo consegue planejar coletivamente estes eventos. Ali eu vejo um I ciclo que se organiza junto, que “pega” junto, mas é especificamente nesses momentos de eventos - bem como eu vi naquela reunião onde eles estavam planejando a semana das crianças. No entanto, quando se trata de aprendizagem – de planejar ações mais voltadas para o trabalho de sala de aula – eu não vejo esta coesão, aí eu vejo cada um “fazendo o seu”! (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 27/10/2016).

Embora muitos professores tenham manifestado o desejo de mais colaboração, mais trocas com seus colegas, percebi que o tipo de colaboração a que se referem nem sempre envolve o trabalho coletivo de fato. Tardif (2011) identifica diferentes formas de colaboração requerida pelos professores onde algumas visam ao trabalho em comum, outras têm apenas o objetivo de apoio pedagógico. A colaboração a que os professores reivindicam parece ser necessária muito mais para atender ao cumprimento das tarefas que lhe são confiadas do que para a participação coletiva na construção e desenvolvimento de uma proposta de trabalho. Para o autor, a colaboração exigida pelos professores não questiona a estrutura celular do ensino, ou seja, os professores parecem desejar o trabalho coletivo estritamente ligado a uma estrutura celular de organização

⁴⁴ Enfoque abordado já em vários outros estudos (WITTIZORECKI, 2001; BOSSLE, 2003; MOLINA NETO, 2003) – para citar alguns.

⁴⁵ Projeto criado em 2002 com o objetivo de incentivar a leitura nas escolas da RMEPOA. O projeto prevê o repasse de verbas às escolas para aquisição de obras literárias do autor escolhido, culminando com sua visita após trabalho pedagógico desenvolvido.

que se realize em espaços comuns, mas não nos espaços privados da classe. Ao mesmo tempo em que desejam a cooperação, exigem respeito à sua individualidade (TARDIF, 2011).

A postura da professora de Artes da Escola Mundo ABC difere dos exemplos até aqui citados. Para ela é possível planejar e pensar juntos, no entanto, esse é um movimento que parte dela:

Perguntei se ela conseguia estar por dentro do que as professoras referência estavam trabalhando com suas turmas e ela disse que sim, que ela sabia de tudo que elas faziam – não que elas [referências] chegassem para ela e dissessem o que estavam fazendo e buscassem parceria no trabalho em Arte-Educação, mas ela se colocava, ela perguntava: “o que *tá rolando*, o que vocês estão fazendo?” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 14/10/2016).

Cabe destacar que a professora de Arte-Educação desta escola está na RMEPOA há dezessete anos e, além de acompanhar o processo de implantação dos ciclos, trabalhou em várias escolas da Rede, inclusive na assessoria da SMEDPOA na parte de inclusão. Penso que o percurso desta professora diz muito da sua postura arraigada à proposta dos ciclos e, embora ela reconheça os limites do trabalho coletivo, segue perseguindo e promovendo ações que preservem os mecanismos desta proposta.

A construção do planejamento de ensino na EFI não foge deste contexto de individualização. Embora os PEFI manifestem o reconhecimento da importância e o desejo de planejar coletivamente - especialmente através de trocas com as referências – na prática a condição de individualidade na escolha de suas ações parece ser cômodo, menos trabalhoso, tangível. Para o PEFI Lucas, a possibilidade de planejar coletivamente seria um grande desafio – interessante -, porém trabalhoso na medida em que exigiria dele propor atividades correlacionadas ao trabalho da professora referência. O fragmento da entrevista revela certa conformidade com a falta de coletividade nas ações educativas:

Eu sinto que eu faço o meu trabalho individual [...] e as pessoas não entram muito, mas não reclamam muito. Eu também não entro muito no todo, não reclamo muito, então eu *tô* fazendo a minha parte pequena, mas um pouco desligado do todo! (ENTREVISTA COM O PEFI LUCAS EM 14/12/2016).

Na visão do PEFI José, a ausência de um planejamento coletivo está relacionada à falta de abertura de algumas professoras e à falta de reconhecimento dada à EFI em

pequenas atitudes do cotidiano: “Às vezes eu sinto que à EFI [...] não é dado muito valor, por exemplo – ‘ah, fulano faltou manda a gurizada pro pátio... manda o PEFI lá!’ – tapa buraco né!”(ENTREVISTA COM O PEFI JOSÉ EM 01/12/2016).

Molina Neto e Arroyo (1996), num estudo sobre a formação permanente dirigida aos PEFI de Barcelona, interpretavam, numa dimensão política da formação, que à EFI era atribuído um caráter “de segunda”, de fácil aprovação, onde os alunos só brincavam e faziam exercícios e não aprendiam nada, ou seja, a EFI era vista como uma disciplina “Maria”⁴⁶. Tal concepção conseqüentemente desvalorizava o profissional da Área, uma vez que se pensava que qualquer um poderia realizar seu trabalho. De lá pra cá, muitos movimentos em prol da valorização do profissional e da disciplina foram produzidos, no entanto, vê-se a EFI no contexto escolar ainda marcada por seus antecedentes históricos. A fala do PEFI do II ciclo da Escola Beija-Flor ilustra esta condição:

O PEFI disse que se o professor não fizer um movimento de marcar território e mostrar sua importância realmente não dá para se dizer que a EFI é uma disciplina curricular. Na verdade, ele disse não saber responder se a EFI é uma disciplina – ele tende a achar que são atividades! Para este PEFI o professor tem que achar, dentre um leque de possibilidades que a EFI oferece, qual o caminho/abordagem que vai escolher para se legitimar dentro da escola e no processo ensino-aprendizagem (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 20/10/2016).

Gunther (2006), analisando a EFI no contexto da RMEPOA, interpreta que mesmo em face da paridade⁴⁷ de carga horária com outros componentes curriculares e da organização em relação à avaliação e progressão/retenção, a EFI permanece associada a um conjunto de atividades recreativas ou esportivas pertinentes, porém não tanto do ponto de vista epistemológico. Entretanto, ao apresentar no seu estudo um contexto onde o trabalho é organizado por Complexos Temáticos, cujos conhecimentos são elaborados a partir das contribuições das diferentes áreas de conhecimento, a autora identifica a EFI numa condição de legitimidade, com uma concepção própria da disciplina em todos os ciclos. Tal condição, no entanto, não garante uma visão consonante entre todos os professores do coletivo, de forma que alguns ainda resistem a perceber esse processo de ressignificação da prática pedagógica da EFI como necessária

⁴⁶ Segundo os autores, a ideia de disciplina Maria no contexto estudado faz alusão às três disciplinas consideradas as três Marias: formação do espírito nacional, religião e EFI. Outra configuração assinalada compreende entre as três Marias as disciplinas de música, religião e EFI.

⁴⁷ A paridade da carga horária foi modificada a partir do Documento Orientador de 2016 construído pela Coordenação do Ensino Fundamental da SMEDPOA. O documento determina que as disciplinas de Artes e EFI para o III ciclo passem a contar com a carga horária de dois períodos semanais e não mais três como até então eram distribuídas na grade de horários.

na concepção e concretização do currículo escolar. O exemplo apresentado, embora demonstre o quanto a EFI ainda carece de reconhecimento, aponta o potencial que o planejamento de ensino - sobretudo numa construção coletiva e participativa - tem no sentido de ressignificar o lugar e a importância da disciplina no currículo da escola. Entendo como relevante a discussão sobre a legitimidade da EFI no contexto escolar, contudo, assumo os limites desta discussão no presente estudo visando permanecer com o foco no planejamento.

A PEFI Helena manifesta descontentamento diante da ausência de um trabalho em parceria com os outros professores do coletivo do ciclo. Percebo que na visão da PEFI o brincar, o movimento humano e a alfabetização são questões imprescindíveis que caracterizam o I ciclo e que necessariamente deveriam ser trabalhados simultaneamente em uma relação de parceria – com algumas professoras ela relata que até consegue fazer essa parceria, como é o caso da professora de JB e da professora de Artes do I ciclo. A professora atribui essa dinâmica atual de planejamento à falta de tempos e espaços em função das questões administrativas que acabam relegando o planejamento pedagógico a um segundo plano, o que recupera as reflexões de Hargreaves (1998), Pérez Gómez (2001), Tardif (2011), e Contreras (2012) já citadas. Sobre a impossibilidade de desenvolver ações mais coletivas na sua prática pedagógica em função deste contexto, a fala da PEFI é enfática:

Senhor Jesus! Se eu conseguisse fazer eu não teria vontade de me aposentar! Se o sistema me absorvesse e eu tivesse esse espaço, eu permaneceria trabalhando! Porque eu tô com 50 anos e a abrangência que eu tenho agora eu não tinha [...] e agora eu consigo enxergar os enlaces da nossa área de conhecimento com profundidade em cima da cognição, do emocional, por exemplo! (ENTREVISTA COM A PEFI HELENA EM 01/12/2016).

O desabafo da PEFI vem ao encontro do diálogo que tive com a professora de Arte-Educação da Escola Mundo ABC. A professora me contou que logo ao chegar à escola ela ouvia comentários do tipo – “pra que Artes para os pequenos de I ciclo?”- ao que ela teve oportunidade de justificar, não muito tempo depois, frente aos avanços evidenciados pelos trabalhos individuais apresentados em conselho de classe. A professora sublinha que - “se deixarmos, nós especializados, passamos ‘batidos’, dispensáveis em relação ao trabalho pedagógico”- é necessário, na visão da professora, todo um movimento individual que endosse, legitime seu trabalho – “é cansativo, mas possível!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 14/10/2016). Para esta professora, o

mundo das referências é a alfabetização – um “mundinho” à parte – voltado principalmente para as letras e números. Em contrapartida, a professora referência de A10 entende como de grande importância a presença do professor especializado no I ciclo. Especificamente sobre o professor Lucas, a referência comentou a relevância de o PEFI conseguir trabalhar movimento, postura, exercícios, enfim, questões corporais que ela não consegue trabalhar em sala de aula. Disse que a A10 tem que dar conta de muitas outras aprendizagens além da alfabetização e a EFI ajuda muito nisso. Ademais, ela reconhece que o tempo de concentração das crianças é pequeno - o que torna profícua a entrada dos especializados para quebrar um pouco a sistemática de eles ficarem somente em sala de aula trabalhando com escrita, com numerais e todas estas questões. Para a professora, as crianças precisam brincar, se movimentar e exercitar outras formas de aprendizagem.

Novamente retomo a discussão de Moyles (2006) sobre a polarização existente entre o brincar *versus* trabalhar, como se as diversas aprendizagens não estivessem entrelaçadas. Embora a professora referência citada acima reconheça a importância do professor especializado e a oportunidade de desenvolver outras formas de aprendizagem através destas disciplinas, em nenhum momento ela sugere ou requer a construção de um trabalho em parceria com os professores especializados.

A falta de diálogo por vezes acaba criando fragmentação onde naturalmente a parceria complementar e enriqueceria o trabalho com benefícios para a aprendizagem do aluno. O excerto a seguir ilustra esta situação:

O PEFI [da Escola Beija-Flor] disse que não consegue se ver inserido no contexto do planejamento do I ciclo. Disse que procurava trabalhar com os alunos questões da psicomotricidade, mas que percebe que muitas das aprendizagens, que são objetivos da EFI, as referências tomam como objetivos delas – ele vê que elas fazem muitas atividades que era para estarem fazendo na EFI. Segundo o PEFI, as referências não querem muita parceria, querem elas mesmas fazer o trabalho sem muitas trocas com os outros professores (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 27/10/2016).

A professora referência de A20 da Escola Beija-Flor parece sequer reconhecer que o trabalho das outras disciplinas possa estar imbricado com o seu. Ela entende que os alunos renderiam muito mais se tivessem todos os períodos da semana só com a professora referência num trabalho intensivo de alfabetização. O comentário da PEFI Helena revela consciência desta condição – “A PEFI comentou também que sente certa

negligência do olhar dos professores para Arte-Educação e EFI, como se as referências fossem mais importantes” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 06/10/2016).

Num dos conselhos de classe que pude assistir, a orientadora pedagógica da tarde reiterou a ideia de que a unidocência favoreceria o processo de alfabetização – “[...] o perfil da nossa Rede é muito professor entrando, é muita desorganização para eles [alunos]!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 29/09/2016). Nesta concepção a orientadora entende que a referência deveria fazer todos os períodos com o aluno, enquanto a EFI entraria no turno inverso. Já a supervisora do I ciclo partilha da ideia de que o trabalho dos especializados contribui com o processo de alfabetização. Na sua visão, a parte específica da alfabetização (a questão de letras e números) não era com o PEFI, mas que as crianças precisavam também desta parte corporal para a alfabetização.

Entendo a partir destes fragmentos que a condição de individualização, que por vezes parece confortável aos PEFI, revela a necessidade de um reconhecimento da importância do trabalho e do lugar da disciplina. Decidir deliberadamente acerca de suas ações pedagógicas garante que o professor tome para si algo que a coletividade não dá.

O isolamento dos docentes, segundo Pérez Gómez (2001), pode ser entendido como um refúgio, um mecanismo de defesa, “uma estratégia pessoal para, ativa e voluntariamente, encontrar o próprio espaço de intervenção e preservá-lo de influências prejudiciais do contexto” (p.168) – trata-se do isolamento adaptativo, como denomina o autor.

Tardif (2011) e Hargreaves (1998) discutem a condição de isolamento e a promoção do individualismo docente a partir dos seguintes questionamentos: seria o individualismo um traço de personalidade ou uma estratégia de adaptação? Seria falta de espírito de equipe ou falta de um projeto coletivo? Tardif (2011) entende o individualismo dos professores, muito provavelmente, como uma estratégia de adaptação. O autor apresenta o estudo de Carpentier-Roy & Pharand (1992) onde os autores defendem a ideia de que, muito mais que uma tendência particular dos professores, o individualismo está ligado a uma organização de trabalho que atomiza os indivíduos, isola-os e desmotiva-os. Neste caso, o individualismo torna-se uma posição de defesa em relação a um trabalho que é muito mais motivo de sofrimento que de prazer.

Hargreaves (1998) reconhece que o isolamento até pode estar ligado a tendências de personalidade, a uma postura defensiva diante da falta de confiança em si mesmo ou ao receio da exposição e avaliação de terceiros, contudo, o autor considera o individualismo muito mais como uma forma racional de poupar esforços e organizar as prioridades num contexto de trabalho submetido a grandes pressões e limitações. Ainda segundo este autor, o individualismo está submetido a três grandes determinantes: o individualismo forçado, o estratégico e o eletivo. O individualismo forçado está relacionado a limitações administrativas ou obstáculos próprios da situação que impedem que seja feito de outra forma. O individualismo estratégico é a organização do professor utilizada como resposta às contingências cotidianas do ambiente de trabalho, ou seja, é um princípio estratégico de concentração de esforço calculado. Já o individualismo eletivo refere-se à opção deliberada de trabalhar sozinho mesmo em situações que favoreçam o trabalho coletivo (HARGREAVES, 1998). Entendo, porém, em consonância com as ideias de Bossle (2008), que o individualismo docente, forjado seja lá por quais determinantes, não pode ser confundido com o direito à autonomia.

Conquanto os professores do I ciclo das duas escolas achem que os diálogos em termos de planejamento sejam poucos e insuficientes, a indisposição para pensar coletivamente o fazer pedagógico manifesta o equívoco supracitado. Para a professora de A10 da Escola Mundo ABC o trabalho é bastante individualizado, mas ela até prefere assim por achar-se mais autônoma:

Ela prefere ter autonomia para escolher o que vai fazer. O trabalho coletivo talvez se assemelhasse muito ao que é uma escola particular – “tu tem que trabalhar dentro daquilo que está estabelecido” – e ela se sente muito melhor e muito mais autônoma podendo escolher (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 02/12/2016).

Pérez Gómez (2001) adverte que na cultura docente a tendência ao isolamento, à separação, à ausência de contraste e cooperação frequentemente é vinculada à defesa de autonomia e independência profissional. Contudo, segundo Contreras (2012, p.219), a autonomia não significa “o isolamento do restante dos colegas, nem tampouco oposição à intervenção social na educação ou ao princípio de responsabilidade pública”. A autonomia se desenvolve justamente no contexto das relações, na construção de um encontro pedagógico que pretende levar em conta diferentes pontos de vista, onde as próprias convicções profissionais são confrontadas com as percepções e interesses de outros profissionais e de outros setores sociais, por meio do diálogo e da compreensão.

As reuniões pedagógicas, que em tese seriam o momento de planejamento coletivo por excelência, acabam sendo prejudicadas na Escola Mundo ABC pela carga horária reduzida de alguns professores. Ao que parece, essa inviabilidade de participar das reuniões não configura um problema para o professor Lucas: “O PEFI disse que nos anos anteriores quando participava das reuniões de planejamento, que não tinha sido muito proveitoso para ele, que ele não sente falta de participar” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 16/09/2016).

Outrossim, as reuniões pedagógicas de forma geral parecem suscitar descontentamento e alguns tensionamentos no coletivo docente. O PEFI Lucas não foi o único a manifestar pouco interesse em participar das mesmas. Em conversa com o PEFI do III ciclo, o mesmo disse que participar das reuniões não fazia diferença no seu trabalho: “Mesmo com as excelentes ideias que o supervisor traz, as discussões ficam girando sem chegar a lugar nenhum – as RPs não têm um norte!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 10/09/2016). Na mesma conversa, o PEFI mencionou o clima tenso na última reunião de planejamento cuja pauta era avaliação de setores e segmentos – “O grupo é imaturo e as pessoas acabam levando as críticas para o lado pessoal e não como uma oportunidade de buscar novas estratégias!”.

Na Escola Beija-Flor os PEFI Helena e José reconhecem os momentos de reunião pedagógica como importantes, mesmo que limitados muitas vezes às questões administrativas. Para a PEFI Helena “faz diferença para ir percebendo o que as referências estão trabalhando, serve como *feedback* e para me aproximar do que os outros estão fazendo” (ENTREVISTA COM A PEFI HELENA EM 01/12/2016). Ambos PEFI manifestam sentir falta de pautas que privilegiem o pedagógico e entendem que esta organização deveria partir da equipe diretiva. Vários dos professores do I ciclo com quem tive oportunidade de conversar criticaram o caráter burocrático das reuniões, que são tomadas por questões administrativas. A PEFI Helena, por ser mais antiga na escola, interpreta como uma limitação da direção atual que, segundo ela, desconstruiu toda a organização das reuniões que antes era marcada pelo momento de avisos e assuntos administrativos e depois sempre tinha espaço para a parte pedagógica. Os PEFI Helena e José relataram que as reuniões, quando não são essencialmente administrativas, acabam assumindo caráter de premiação – a direção libera os professores como uma premiação.

Segundo Vasconcellos (2008, p.162), “as reuniões pedagógicas semanais são espaços necessários e privilegiados para a reflexão crítica e coletiva sobre a prática de sala de aula e da escola, bem como o replanejamento”. O autor acrescenta a possibilidade de compartilhar experiências, saberes, práticas bem sucedidas, dúvidas e dificuldades que geralmente não podem ser socializadas por falta de oportunidade. Diante da prática cotidiana que impõe urgência na tomada de decisões, sem reflexão, recorrendo a práticas e recursos muitas vezes repetidos e desgastados, o espaço de parada para refletir no trabalho torna-se primordial. Ocorre, no entanto, que quando este espaço não é bem aproveitado, restringindo-se a questões burocráticas e administrativas, torna-se um momento sem sentido, algo meramente formal (VASCONCELLOS, 2008). Para o autor “a reunião só tem sentido se os educadores e a escola estiverem em busca de concretização de uma proposta [...]. A estruturação das reuniões deve corresponder a um desejo, a uma necessidade do grupo” (ibid., p.163).

Na Escola Beija-Flor, não raras vezes, presenciei reuniões marcadas por discussões acaloradas que também revelavam tensionamentos na coletividade, tanto nas questões administrativas quanto em discussões sobre pautas específicas de planejamento, como no caso de uma reunião em que foi discutido o tema que seria trabalhado no trimestre.

Nesta ocasião, uma professora de JB questionou o porquê de toda a escola ter que trabalhar um mesmo tema – ela referia-se especificamente ao folclore – visto que o clima de violência que a comunidade estava vivendo estava fervilhando na sala de aula e eles trabalhando o folclore. A professora ponderou que muitas vezes o grupo mantinha um costume já instituído de abordar temáticas alusivas a datas marcantes do calendário, mas esquecia de dar atenção ao que os alunos traziam, ao que fazia sentido para os alunos. A supervisora esclareceu que a escolha de um tema para o trimestre estava previsto no PPP e que a decisão de trabalhar o folclore tinha sido feita pelo grupo em outra reunião, o que não impedia que tal temática fosse reavaliada caso não estivesse contemplando a todos. Além disso, segundo a supervisora, a escolha de um tema não configurava um engessamento no sentido de impedir que outros trabalhos fossem feitos pelo professor. No entanto, a professora de JB mencionou o fato de boa parte do coletivo não conhecer o PPP, até porque o mesmo nunca era trabalhado em reunião pedagógica. O PEFI do II ciclo fez um resgate da importância de se trabalhar com a pesquisa socioantropológica – um recurso que se perdeu ao longo dos anos – como

ponto de partida para organizar as temáticas, considerando a oportunidade de escuta e interação que esta prática oferece. O PEFI complementou: “nós estamos individualmente ou em pequenos grupos tentando perceber ou imaginar o que é pertinente, o que é necessário no momento, e sem tempo ainda para discutir, o que é pior!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 11/08/2016). Outras considerações seguiram no sentido de confirmar a necessidade de se ter um eixo temático comum a todos, o que não invalida a liberdade de cada professor ter um planejamento flexível. Em contrapartida, a professora de Arte-Educação sublinhou justamente a falta de coletividade mesmo tendo um tema comum a toda a escola:

A professora de Arte-Educação argumentou que o problema não era ter um tema, mas que cada um trabalha individualmente e depois não há trocas – “eu faço o que eu quero, ninguém sabe o que eu trabalho [...] se eu não quiser trabalhar o folclore eu não trabalho!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 11/08/2016).

Percebo, por meio destes relatos, que a tensão da coletividade encontra-se marcada pelo sentimento de perda de sentido de suas ações. Parece claro que uma parte significativa do coletivo docente destas escolas não participou e/ou não se envolveu com a construção do PPP. Além disso, muitos professores não se apropriaram da proposta dos ciclos de formação e toda a sua estrutura organizacional ou, como Bossle (2003) já evidenciava, as dificuldades em compreender a Proposta Político-Pedagógica da RMEPOA trouxeram consequências para o exercício de planejar de acordo com esta configuração. A construção coletiva que se pretende nas reuniões parece muito mais o que Pérez Gómez (2001) chama de colegialidade burocrática e artificial. Segundo o autor, a colegialidade artificial compreende

[...] um conjunto de procedimentos burocráticos, orientados para incrementar a atenção que se presta na escola para a necessidade de se trabalhar juntos, ao menos no momento do esboço e planejamento dos projetos educativos e curriculares da escola (ibid., p.171).

Na medida em que surge e se desenvolve muito mais por uma imposição administrativa, a colegialidade burocrática supõe uma necessidade sem sentido, que reúne operações artificiais com o único propósito de preencher papéis ou cumprir expedientes, sem a menor incidência na reorganização prática. Ademais, tal caráter burocrático provoca rechaço e obstaculiza possibilidades de se construir processos espontâneos de cooperação desejada (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Ao mesmo tempo, percebe-se nos fragmentos uma tentativa de recuperar ou de garantir uma construção efetivamente coletiva e participativa que faça sentido tanto para os docentes como para os alunos. Pode-se reconhecer nesta tentativa indícios do que o autor supracitado identifica como a colaboração espontânea.

A colaboração espontânea, pelo contrário, supõe uma cultura bem diferente que afeta tanto os modos de entender a escola e os processos de ensino-aprendizagem como os papéis docentes e os procedimentos de interação entre professores, com os estudantes e com a comunidade (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.173).

Entendo, porém, que tanto a colegialidade burocrática quanto a cooperação espontânea não são estratégias assumidas deliberadamente pelos docentes e que os defina em dois grupos distintos, mas que, ao fim e ao cabo, acabam permeando este processo de tensionamento da coletividade identificado nestes contextos.

A tensão da coletividade foi observada também na relação dos PEFI da Escola Mundo ABC. Num dos diálogos com o PEFI do III ciclo pude vislumbrar parte das relações do coletivo docente da EFI. A Escola Mundo ABC, conforme já mencionado, oferece oficinas de esportes no turno integral, o que na visão do diretor – que é PEFI também - deve ser o carro-chefe de uma escola integral juntamente com as oficinas de Arte-Educação: “Acho que tem que aumentar sim a carga horária de português e matemática por causa dos índices do IDEB⁴⁸, mas se querem uma escola integral, EFI e Artes têm que ser o carro-chefe, é isso que segura aluno!” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 23/09/2016). Ocorre que, seguindo essa lógica - conforme relatou-me o PEFI do III ciclo - o diretor defende como proposta pedagógica para a escola os desportos na EFI de forma a “chamar” os alunos para as oficinas. Contudo, essa visão não é partilhada por todo o coletivo da EFI. A PEFI do II ciclo não gosta de trabalhar o desporto coletivo por entender que essa linha de trabalho acaba privilegiando aqueles alunos que têm mais habilidades, logo, ela prefere desenvolver os jogos recreativos nas suas aulas. Tal divergência, de acordo com o PEFI do III ciclo, acaba gerando certa contraposição no que tange a proposta da gestão atual.

O PEFI [do III ciclo] entende que é uma “faca de dois gumes”, porque por um lado se a escola tem uma linha pedagógica clara, para ele que trabalha nessa linha está tudo ok, mas para esta professora que não concorda é difícil. Por um lado, se não tem uma linha pedagógica e cada um faz o que quiser, também fica muito perdido o trabalho na

⁴⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

escola, sem um norte (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 23/09/2016).

O PEFI do III ciclo, apesar de considerar que a EFI esteja orientada por uma proposta pedagógica explícita acredita que não há um planejamento coletivo entre os PEFI especificamente. O PEFI fez críticas aos referenciais da RMEPOA para a EFI por serem muito amplos, “é como se jogassem uma série de conteúdos para cima e cada um pegasse o que quisesse” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO EM 26/08/2016).

Ocorre, no entanto, que a linha de trabalho proposta pelo diretor prevê não só a participação da escola em eventos esportivos externos como também a organização de atividades na própria escola, desde jogos, gincanas, teatros, enfim - o que exige o envolvimento dos PEFI e do coletivo docente de maneira geral. Tal sistemática, por vezes, interfere na organização do I ciclo na medida em que estes eventos consomem um tempo de sala de aula em que outros conteúdos poderiam estar sendo trabalhados, segundo a professora de A10. O excerto do diário de campo em 02/12/2016 ilustra o desconforto:

[Segundo a professora referência] elas têm o planejamento delas, o que vão trabalhar em aula e o diretor chega [no final do ano] com mil ideias de gincanas, jogos, teatro, como se elas de A10 não tivessem mais conteúdo para dar! [...] o conteúdo de A10 não acaba nunca, em dezembro eles ainda têm um monte de coisas para ver, mas como os outros professores já estão terminando conteúdo [...] acaba que elas perdem tempo de sala de aula para estar participando de eventos da escola para dar conta desse finalzinho de ano em que já está todo mundo cansado!

Analiso os fragmentos descritos acima retomando a discussão sobre a colaboração e a colegialidade artificial. Hargreaves (1998) expõe as formas contraditórias em que o conceito de colegialidade se apresenta na realidade escolar. Embora o êxito do aperfeiçoamento da escola, das reformas curriculares, do desenvolvimento dos professores e da liderança esteja imbricado, em certa medida, pelo estabelecimento de relações colegiais positivas, na prática, as diferentes formas do que se entende por colaboração e colegialidade suscita ruídos na forma como os professores se relacionam entre si e com a organização do trabalho docente. Sobretudo se estes conceitos forem analisados na perspectiva das micropolíticas das relações humanas.

Do ponto de vista das micropolíticas, a colaboração e a colegialidade resultam do exercício consciente de controle e poder dos administradores na organização. Além disso, as importantes diferenças entre os valores e crenças adotados pelos professores e

a proteção da individualidade frente à pressão do grupo são fatores que influenciam na apropriação e no exercício destes conceitos. Hargreaves (1998) adverte que as culturas de colaboração podem ser de caráter limitado ou restrito, de sorte que os professores optam por se dedicar a compartilhar recursos, materiais e ideias, ou até planejar juntos unidades de estudo, mas sem refletir sobre o valor, finalidades e consequências, tampouco questionar as práticas, perspectivas ou pressupostos básicos. Neste caso, segundo o autor, as culturas de colaboração se desviam para culturas cômodas e complacentes, ou artificiais.

Penso que o tensionamento da coletividade que se buscou ilustrar nos fragmentos exibidos transita entre a persistência em promover e garantir os mecanismos de uma proposta que se fundamentava numa forma de construção coletiva, participativa e colaborativa e a falta de controle e sentido sobre suas ações – especialmente do ponto de vista ideológico. Reitero a compreensão de que a intensificação do trabalho docente, o aumento do controle e da burocratização nos processos de ensino, a proletarização e a consequente perda do status profissional somados à falta de participação na construção de um projeto coletivo são fatores determinantes para que se recorra à dinâmica da colegialidade burocrática – inconsciente ou deliberadamente. Mais ainda, têm relação direta com o que os docentes fazem, como fazem e o que incide sobre tais ações, no sentido das (im)possibilidades.

Pérez Gómez (2001, p.164), em consonância com Hargreaves (1998) entende que a cultura docente em toda a sua complexidade se encontra

[...] numa delicada encruzilhada, vivendo uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos de livre mercado mundial por um lado, e as rotinas, as convenções e os costumes estáticos e monolíticos de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático por outro.

Ainda para este autor, a cultura docente e a cultura escolar estão interligadas às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e emocionais, harmônicas e divergentes, dos valores, das expectativas e dos comportamentos das pessoas e dos grupos. As características que constituem as relações dos docentes com suas tarefas e com seus pares não podem ser categorias fechadas. “São, em princípio, amplos intervalos de longo percurso, nos quais podemos encontrar

formas diversificadas e, inclusive, contraditórias de entendimento e atuação” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 167).

Parece-me pertinente, ao fechar as interpretações produzidas nesta categoria, ponderar o tensionamento da coletividade - do ponto de vista das possibilidades e impossibilidades - retomando um panorama das características dos grupos estudados. Resguardadas as peculiaridades de cada contexto, entendo que a cultura docente destes coletivos revelou grupos questionadores, que não aceitam normativas sem argumentar, que fazem objeções, que resistem. Grupos que pedem “menos burocrático e mais pedagógico”. Grupos que ora querem uma linha pedagógica definida, ora querem trabalhar independente da orientação pedagógica. Confundem autonomia com individualismo; querem colaboração e coletividade, mas não querem ingerência; querem o trabalho do especializado, mas não querem o trabalho com o especializado; ora querem ser um grupo, ora querem “cada um por si”!

Penso que tais características, pertinentes ao universo escolar enquanto cruzamento de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001), podem ser canalizadas tanto para potencializar quanto para restringir a coletividade das ações e construções. Em tempos de desconstrução da Proposta Político-Pedagógica da RMEPOA, tensionar a coletividade não os torna - ao invés de mais autônomos - mais vulneráveis, mais suscetíveis às arbitrariedades do sistema?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 1999, p. 15) .

Inicio este último capítulo com a citação de Paulo Freire no intuito de encaminhar a minha compreensão sobre o fechamento deste estudo. Segundo Pérez Gómez (2001) a escola configura-se como uma complexa rede de culturas e relações que se entrecruzam tanto com as exigências econômicas, políticas e sociais como com as interpretações subjetivas que orientam a ação dos sujeitos e dos grupos. Assim, com base na assertiva de Freire e nas características apontadas por Pérez Gómez sobre o universo escolar, entendo que quaisquer inferências e interpretações apresentadas neste estudo assumam caráter relativo, dinâmico e de transitoriedade. Busco, neste sentido, apresentar reflexões que são pautadas por um recorte de tempo e de situações - com todas as suas variáveis no tocante às questões supracitadas - que não podem ser reduzidas a conclusões definitivas. Contudo, justamente por serem reflexões que contemplam um recorte de tempo específico, entendo a necessidade de tecer considerações finais acerca do percurso trilhado e das interpretações empreendidas, mas que possam suscitar perspectivas mais amplas, novos diálogos e questionamentos.

De forma a alinhar tais reflexões, retomo o problema de pesquisa que delineou este estudo a partir da seguinte questão: **Como os professores de Educação Física atuam e são posicionados na perspectiva do planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS?** Propus como objetivos específicos identificar e analisar o planejamento de ensino na EFI no I ciclo destas duas escolas, identificar e analisar as dinâmicas de planejamento deste grupo docente, além de identificar e analisar os limites e possibilidades de um planejamento coletivo.

Esclareço que não fiquei restrita ao planejamento de ensino, mas busquei adentrar no cotidiano das escolas e dos professores, das relações interpessoais, por entender que este contexto amplia a capacidade de interpretar o objeto de estudo imerso num conjunto de representações.

No entanto, conforme já imaginava, o exercício de estranhamento e distanciamento necessários para tal compreensão foi um grande desafio em vários momentos e por várias razões. Pesquisar uma Rede na qual há 11 anos venho atuando, construindo a minha história pessoal e profissional, afirmando alguns paradigmas e reconstruindo outros, ampliando o olhar para questões que antes não permeavam minhas reflexões, certamente exigiu-me paciência, flexibilidade e prudência nas considerações e interpretações. Paciência para acompanhar um cotidiano que me é tão familiar nas suas dinâmicas - mesmo com suas peculiaridades - de forma a não perder o foco, não cair na armadilha de achar que “já vi e já conheço tudo o que acontece à minha volta”. Flexibilidade para, mesmo com meus conceitos e pré-conceitos, colocar-me como pesquisadora, curiosa, e não como juízo das ações e das formas de construção das dinâmicas que assistia. E prudência nas reflexões justamente por concordar com as ideias de Pérez Gómez (2001) sobre a complexidade das relações e das construções que se entrecruzam nas escolas com todas as suas contradições e fragilidades, e que são atravessadas por crenças, códigos éticos, valores, sentimentos e preferências pessoais.

Reitero que o esforço empreendido ao longo de todo o estudo visava dar conta de compreender a construção do planejamento de ensino da EFI no I ciclo, sem perceber, contudo, o quanto o planejamento coletivo - ou a ausência dele - direcionava minhas observações.

Desta forma, ao acompanhar os professores e a rotina das escolas que foram cenários do trabalho de campo, pude inferir que há um planejamento de ensino na EFI ou ao menos uma intencionalidade nas atividades propostas, mas que muitas vezes servem, prioritariamente, para dar conta de preencher aquele espaço de tempo – aula – ou como estratégia de organização (BOSSLE, 2003) frente às demandas de um cotidiano sobrecarregado, dinâmico e repleto de imprevisibilidades. Em que pese a necessidade de um processo reflexivo na construção das ações pedagógicas, Wittizorecki (2001) aponta a falta de condições ideais como obstáculo, na medida em que os professores veem-se com frequência na iminência de uma pronta tomada de decisão. “As contingências enfrentadas no seu cotidiano e a necessidade de respostas imediatas a estas, ante o caráter vivo, incerto e dinâmico desse universo escolar” (ibid. p.68) acabam por configurar o trabalho docente dos PEFI.

Percebi, contudo, que o planejamento nestes contextos ficou restrito ao plano de aula não somente pela sobrecarga de trabalho ou pelas imprevisibilidades do dia a dia da escola, mas também por falta de compreensão deste recurso pedagógico na sua completude e complexidade. O processo contínuo de ação-reflexão-ação, o caráter político atrelado ao planejamento, dado o seu compromisso com a reprodução ou com a transformação social, a necessidade de correlacioná-lo à proposta político-pedagógica da escola são apenas alguns dos fatores que parecem ser desconsiderados ou incompreendidos no processo de construção do planejamento de ensino destes professores.

Entretanto, conforme pude constatar pelas informações recolhidas nas entrevistas, a falta de compreensão do planejamento vem de uma lacuna na formação docente – lacuna da qual também compartilho e que foi um dos fatores que me motivou a problematizar tal temática. Cabe questionar até que ponto as Instituições de Ensino Superior estão dando conta de suas atribuições no sentido de mediar a construção de conhecimentos que são fundamentais para a prática pedagógica dos futuros docentes. Penso que avançar em estudos que busquem analisar a disciplina de Didática nestas instituições, do ponto de vista dos estudantes, traria importantes subsídios para identificar elementos que contribuem para o descrédito e incompreensão do planejamento de ensino.

Uma característica marcante que pude observar no planejamento da EFI no I ciclo destas duas escolas foi o brincar como elemento norteador. No entanto, o brincar não só como parte da EFI, mas também como fundamento importante da proposta deste ciclo parece suscitar hierarquias, disputa por legitimidades, práticas fundamentais e práticas acessórias, polarizações entre trabalhar *versus* brincar (MOYLES, 2006). Ao longo do trabalho de campo pude observar por diversas vezes uma expressiva preocupação - por parte dos professores referência - com a questão da alfabetização, também impulsionada pelos avaliadores nacionais vigentes (ANA⁴⁹, Provinha Brasil, etc.), em contraste com a importância e o lugar do brincar nas turmas de I ciclo. Embora o brincar, a ludicidade e a aprendizagem de outras formas de linguagem sejam entendidas por este coletivo docente como fundamentais, muitas vezes parecem

⁴⁹ Avaliação Nacional de Alfabetização.

“roubar” o tempo precioso de ensinar códigos e símbolos do mundo letrado – o que de fato configura-se num objetivo essencial do ciclo, mas não o único.

Barbosa (2013) propõe que se reflita na possibilidade de compartilhar saberes e trocar modos de pensar e de agir entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de modo a privilegiar a construção de uma escola sem abismos entre os 6 e os 7 anos. Uma educação pautada em políticas-pedagógicas que privilegiem os direitos fundamentais da criança na cotidianidade da escola-vida, a despeito de uma sociedade que enfatiza o conservadorismo, a hierarquia social, a ideologia do mérito, a produtividade e o lucro (BARBOSA, 2013; FORTUNA, 2000).

Reconheço, indubitavelmente, a importância de canalizar esforços para oportunizar e facilitar o processo de alfabetização, mas não posso concordar que se pense numa escola onde a aquisição de outras formas de linguagem e de aprendizagem, de saberes produzidos no universo cultural de cada criança não sejam amplamente explorados com o mesmo esforço e interesse. Cabe a nós, adultos, professores, que trabalhamos e pensamos em educação, resistirmos a uma concepção que priorize números, resultados, respostas automatizadas a avaliações fundamentadas em saberes fragmentados.

Entendo que justamente por compreender a importância e horizontalidade da alfabetização e das tantas outras formas de aprendizagem e saberes pertinentes ao I ciclo, acabei - sem perceber – ajustando o foco da pesquisa para o planejamento coletivo. Considero a coletividade inerente à construção das ações educativas deste ciclo na medida em que o planejamento deva estar centrado no aluno e não no professor, nem na disciplina. Penso que este seja apenas um dos pontos em que as práticas do I ciclo nos contextos estudados tensionam a coletividade.

Sem dúvida, a intensificação do trabalho docente, a colonização do tempo do professor, a proletarianização do seu ofício e a decorrente perda de status profissional são fatores que obstaculizam o processo de construção de ações pedagógicas. Considero, por conseguinte, que também sejam elementos que provocam tensionamento da coletividade não só no I ciclo, mas na organização escolar como um todo.

Entendo que o desenrolar deste estudo, considerando os contextos pesquisados, demande refletir sobre as seguintes questões: Por que o planejamento coletivo não está

lá? Por que planejar coletivamente, ao que parece, não faz mais sentido para estes professores, embora manifestem o desejo de estabelecer relações de parceria na construção do planejamento?

Longe de sugerir conclusões absolutas, penso que algumas considerações podem ser ponderadas no sentido de propor o diálogo e a reflexão. Em primeiro lugar, cabe considerar que o professor está sobrecarregado de tarefas, de trabalho burocrático, de responsabilidades que concernem às famílias, de demandas sindicais frente aos ataques dos governos sobre suas condições de trabalho - para citar algumas das dificuldades. Em vista disso, o professor vê-se com um tempo escasso, controlado, colonizado. Presumo que o tempo da escola não é mais voltado prioritariamente para a aprendizagem do aluno, mas para questões burocráticas, administrativas, de sorte que o planejar coletivamente seja tomado como mais uma sobrecarga. Ademais, penso que o professor não tenha disposição para planejar coletivamente porque não há uma proposta definida - a grande maioria dos professores no contexto estudado não participou da construção do Projeto Político-Pedagógico, sequer teve acesso à leitura - não existe um projeto em comum, não existe um desejo compartilhado, logo, me parece compreensível arrazoar sobre a necessidade de planejar coletivamente. Não que tais fatores devam ser determinantes para o não fazer, mas não há como desconsiderá-los.

O fato de existir hierarquias entre as disciplinas no tocante a legitimidades também demanda apreciação em relação ao tensionamento da coletividade. Parece-me plausível inferir que a condição de falta de reconhecimento de uma disciplina suscite resistência em planejar coletivamente - “por que ou para que planejar com o outro se o outro não abre espaço ou não reconhece a minha disciplina?”.

O desejo de autonomia, ao que parece, mais do que uma característica pessoal, apresenta-se diante das vicissitudes que se impõem como uma estratégia de adaptação. Entretanto, a autonomia se dá justamente na conexão com as pessoas com as quais se trabalha, no exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista, na construção permanente em uma prática de relações diante da complexidade e do conflito de interesses e valores (CONTRERAS, 2012). Ademais, concordo com o autor quando adverte que a autonomia atrelada a um status pessoal de independência, de resistência às influências, de distanciamento e isolamento onde se sustenta a prerrogativa de decidir e resolver as atuações profissionais de modo solitário pode, ao

fim e ao cabo, reforçar a separação, a hierarquia e a imposição nas relações estabelecidas.

Na esteira do que Freire (1999) preconiza, reflito que do ponto de vista da “ética do ser humano” não posso negar ou esconder minha postura, bem como não posso desconhecer o direito do outro em rejeitá-la. E justamente o direito de comparar, de escolher, de romper, de defender convicções, de decidir e estimular é que garantem o exercício de autonomia, de construções fecundas e respeitadas. Penso, nesta perspectiva, que se dispor a exercitar a autonomia seja uma postura que demande ousadia e ética, por isso, necessária.

Outro fator significativo que incide sobre o tensionamento da coletividade nos contextos estudados diz respeito ao caráter predominantemente administrativo-burocrático das reuniões de planejamento. As reuniões pedagógicas que em tese seriam o momento de planejamento coletivo por excelência acabam se estabelecendo como um espaço institucionalmente garantido, mas pouco proveitoso. Além de ser tomado por questões administrativas, com efeito, intenta-se discutir uma construção pedagógica que de fato não têm um norte, na medida em que não há uma proposta político-pedagógica elaborada e revisitada conjuntamente. Tal condição aproxima-se de uma colegialidade burocrática e artificial (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Quando tempos e espaços que deveriam possibilitar a cooperação e coletividade entre os docentes se tornam meramente formais e burocráticos, conduzem senão a uma “colegialidade forçada e fictícia que incrementa as obrigações, a saturação do trabalho e o fastio profissional” (ibid. p. 173). Considero premente a necessidade de redimensionar e ressignificar estes espaços sob pena de perdê-los, sem sequer oferecer resistência respaldada em elementos que justifiquem sua importância.

Nestas considerações finais, entendo como pertinente estabelecer relação com os estudos de Bossle (2002, 2003) – ponto de partida desta pesquisa - de forma a propor perspectivas não necessariamente novas, mas vistas sob outras lentes e que de forma alguma pretendem arrogar-se de respostas objetivas. Pude perceber que muitas das situações observadas, dos queixumes e protestos, das insatisfações e entraves presentes nos contextos que acompanhei permanecem os mesmos apontados por Bossle (ibid.). A falta de tempos e espaços para planejar, a falta de orientação da supervisão da escola e da SMEDPOA, a falta de compreensão da Proposta Político-Pedagógica e a

consequente dificuldade de interligar o planejamento à Proposta, são alguns dos fatores que limitam a construção das ações pedagógicas, do planejamento e da avaliação, segundo o autor já apontava em seus estudos há mais de dez anos.

Cabe, no entanto, refletir sobre estas questões à luz do que se está produzindo em termos de políticas públicas, orientações e encaminhamentos pedagógicos que tem impedido a superação das situações observadas. Ball (2004) entende que as políticas educacionais tem reorientado o trabalho do professor pelo mercado:

É esperado que os professores organizem e dirijam seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem (ibid., p.14).

Arelada às exigências do mercado encontra-se a performatividade que, segundo Ball (2002, p.3), situa-se entre os mecanismos para “reformatar professores e para mudar o que significa ser professor” - muda o que fazem, quem são e como se relacionam uns com os outros. O ato de ensinar e a subjetividade do professor, profundamente alterados nesta nova visão, trazem como resultado “um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum” (BALL, 2002, p.9). Para o autor (ibid., p.19) “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo”.

Castel (2005, p.355), analisando as ideias de Pierre Bourdieu, afirma que “só podemos libertar-nos se soubermos o que nos aprisiona”. Mesmo em face dos elementos apresentados nos estudos que se propõem a discutir o planejamento coletivo no tocante aos limites e possibilidades, nos contextos que acompanhei, o coletivo docente ainda parece “aprisionado” a conceitos, posturas e, em última análise, a uma conjuntura desfavorável a construções coletivas. É possível inferir que frente a todas as demandas já abordadas seja demasiado custoso para este coletivo propor-se a uma autoanálise, dispor-se a rever-se no meio do “furacão”. No entanto, penso – enquanto pesquisadora da minha própria prática - que enquanto não houver uma profunda discussão entre nós, professores desta Rede, sobre o que realmente nos impede de fazer um trabalho coletivo, ou o que realmente nos impede de construir ações educativas que endossem o nosso trabalho frente aos ataques que viemos sofrendo, enquanto trabalharmos na “colegialidade burocrática e artificial”, possivelmente permaneceremos andando em círculos e acumulando perdas.

Arroyo (2000, p.141) propõe transgressões, tanto políticas quanto pedagógicas, e se possível coletivas, no sentido de “driblar, nos interstícios dos regulados tempos escolares, a hegemonia dos objetos, a redução das relações pedagógicas a relações de objetos”. Para o autor (ibid. p.140), “o confronto coletivo de educadores e educandos, da coletividade, sempre será a melhor garantia de uma escola viva”. Concluo, baseada nas ideias do autor, que é preciso que tais transgressões suscitem a criatividade e a ousadia moral, de forma que os professores enxerguem menos a norma e mais o coletivo profissional para subsidiar as questões e escolhas decorrentes de sua prática a partir de critérios pedagógicos e éticos.

Para além de nos esforçarmos em construirmos e implantarmos propostas educativas – inovadoras e transgressoras que sejam – cuja centralidade seja dada às práticas que acontecem na sala de aula, nas escolas, Arroyo (2000, p.150) propõe que pensemos também em outra dimensão:

A preocupação é como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas. Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura de trabalho, na divisão de tempos e espaços. Cada um senhor de si, ao menos regente em seu quintal, em sua turma, sua disciplina e seu horário. Esse isolamento os trona fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão dos sistemas de ensino, e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos a até pela direção escolar.

Concordo com o autor, especialmente pelo percurso empreendido como professora da RMEPOA e pelas aprendizagens adquiridas através deste estudo. Vivemos na Rede Municipal de Porto Alegre tempos de dismantelamento, de desrespeito e hostilidade, de insensatez administrativa que parecem nos imobilizar. Custa-me conceber que uma proposta de educação para cidadania, sensível às demandas que ultrapassam “o quadro negro e o giz” – mesmo com todos os seus limites - esteja sendo ceifada por uma administração que reduza pessoas, relações, processos a números. Pude conviver com os limites e possibilidades do Projeto Escola Cidadã durante dez anos e, a despeito dos obstáculos e das fragilidades, aprendi a reordenar prioridades, enxergar para além de conteúdos, ressignificar minha prática educativa – sim, aprendo diariamente que minha prática é educativa!

Na trajetória percorrida ao longo deste estudo tive acesso a leituras que deram suporte às aprendizagens que venho adquirindo como professora desta Rede. Convivi

por um ano letivo com dois grupos distintos cujas formas de compreender e significar seu ofício provocaram-me a refletir nos significados da minha docência. Acompanhei tensionamentos de poder e ideologias, estratégias e arranjos que, ao fim e ao cabo, refletiam a conjuntura opressora em que vivemos. Por outro lado, vi também nestes tensionamentos, nestas estratégias e arranjos um desejo de resgatar ou aproximar a utopia do cotidiano, de driblar as impossibilidades.

Penso que a força das políticas públicas que ora nos assolam e que vêm desconstruindo uma Proposta Político-Pedagógica democrática pautada na participação, na coletividade e na horizontalidade, que nos retira tempos e espaços de planejamento, que determina o que é espaço pedagógico e o que não é numa visão completamente afastada da realidade escolar – para citar o mínimo - tem nos reduzido a um imobilismo quase intransponível. Daí a necessidade premente de resgatarmos a coletividade dentro dos muros da escola, mas também para fora deles – como categoria. Reordenar prioridades e ressignificar os espaços mínimos de planejamento que ainda são possíveis preservar, reunir esforços para a construção de um PPP amplamente discutido por todo o coletivo e suficientemente justificado nas suas ações e dispositivos. Além disso, resgatar o protagonismo de toda a comunidade escolar fortalecida pelo Conselho Escolar e, fundamentalmente, transpor diferenças nas relações interpessoais. O isolamento nos torna fracos, como anuncia Arroyo (2000).

Em que pese o poder de tais políticas como razão objetiva para a desesperança, por imobilizados que estejamos ou nos sintamos, prefiro acreditar - assim como Freire - que os obstáculos não se eternizam.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, G.A. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. **Movimento**, Porto Alegre: v.10, n.1, p.133-155, janeiro/abril, 2004.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: v.15, n.2, p.3-23, 2002.
- _____. Entrevista. Entrevista concedida a Lucíola Licínio C. P. Santos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.40, p.11-26, dez., 2004.
- BARBOSA, M.C.B. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 75-79.
- BARROS, A.M.; DARIDO, S.C. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.1, jan./mar., 2009.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSSLE, F. Planejamento de Ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre: v.8, n.1, p. 31-39, janeiro/abril, 2002.
- _____. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- _____. **O “Eu do Nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2008. 342 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- _____; MOLINA NETO, V. Leituras para (Re)Pensar o Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre: v.15, n.3, p. 89-107, julho/setembro, 2009.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas: v.19, n.48, p.69-88, agosto, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº4, de 13 de Julho de 2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. 542p.

CARPENTIER-ROY, M.C. & PHARAND, S. **Organisation du travail et santé mentale chez les enseignants et les enseignants du primaire et du secondaire**. Quebec: Communications CEQ, 1992.

CASTEL, R. Pierre Bourdieu e a rigidez do mundo. *In*: ENCREVÉ, P. e LAGRAVE, R.M. **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p.351-358.

CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, S.M. Planejamento de ensino como estratégia de Política Cultural. *In*: MOREIRA, A.F.B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

CORREIA, W.R. Planejamento Participativo e o Ensino de Educação Física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: supl. 2, 1996.

COSTA, J.C.K.; OLIVEIRA, A.A.B. O eixo movimento na Educação Infantil: uma proposta de planejamento. **Revista da Educação Física – UEM**, Maringá: v.13, n.1, p.115-121, 1º semestre, 2002.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.51-66.

DARIDO, S.; RANGEL, I. (Coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-47.

EUSSE, K.L.G.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. A prática pedagógica como obra de arte: Aproximações à estética do professor-artista. **RBCE**, v.38. n.1., jan./mar., 2016.

FAGGION, C.A. **A Prática Docente dos Professores de Educação Física do Ensino Médio das Escolas Públicas de Caxias do Sul**. 2000. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n.10, jan./abril, 1999.

FONSECA, D.G. Planejamento. *In*: FONSECA, D.G.; MACHADO, R.B. (orgs). **Educação Física: (re)visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 49-92.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M.L.M.; DALLAZEN, M. I. H. (Orgs). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GANDIN, D. **Planejamento como Prática Educativa**. 10ª Edição. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, jan./jun., 2001.

GANDIN, L.A. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. *In*: APPLE, M.W.; AU, W.; GANDIN, L.A. (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 380-393.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GÓMEZ G.R. *et al.* **Metodologia de la investigacion cualitativa**. Archidona: Aljibe, 1996.

GONZÁLEZ, F.J.; SCHWENGBER, M.S.V. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GÜNTHER, M.C.C. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2006. 340 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre: 2006.

HARGREAVES, A. **Profesorado, Cultura y Postmodernidad: cambian los tiempos, cambian el profesorado**. Madrid: Morata, 1998.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HORN, C. I.; SILVA, J. S.; POTHIN, J. Jogar e brincar com materiais de baixo custo. *In: HORN, C. I. et al. Pedagogia do brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A.A.B.; CARDOSO, S.M.V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no ensino médio. *Movimento*, Porto Alegre: v.14, n.2, p.39-62, maio/agosto, 2008.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 1ª Edição e 3ª Edição. Ijuí: UNIJUÍ, 1991/2012.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.169-192.

LOPES, A.O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. *In: VEIGA, I.P.A. (coord). Repensando a Didática*. 6ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LOURENÇO, B.A. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. *In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 55-75.

MAGNANI, J.G.C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: ano 15, n.32, p.129-156, julho/dezembro, 2009.

MENDES, M.I.B.S. *et al.* Reflexões sobre o fazer pedagógico da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro: v.16, n.1, p.199-206, janeiro/março, 2010.

MENEGOLLA, M. **Por que planejar? Como planejar?: currículo-área-aula**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEZZARROBA, C.; COELHO, G.F.M.; CARDOSO, C.L. Planejar/ministrar 'aulas abertas' no Ensino Médio: uma experiência de ensino em turma mista de voleibol. **Motrivivência**, ano XIX, n.28, jul., 2007.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec- ABRASCO, 1992.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, V. **La Cultura Docente Del Profesorado de Educación Física de Las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. 1996. 489 f. Tese (Doutorado). Departamento de Educación de La Universidad de Barcelona. España, 1996.

_____. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. *Movimento*, Porto Alegre: v.9, n.1, p.145-169, jan./abril, 2003.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVINÕS, A.N.S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-145.

_____; ARROYO, D.G.C. Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de Educação Física de 2º grau de Barcelona. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis: v.18, n.1, p. 16-26, setembro, 1996.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R.K. Pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar: a experiência do F3P-EFICE. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisar em educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 9-36.

MOLL, J. (Org). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOYLES, J. R. (Orgs). **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVINÕS, A.N.S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p.61-99.

NEIRA, M.G. **Educação física: desenvolvendo competências**. 3ª Edição. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, A. A. B. Planejando a Educação Física Escolar. *In*: VIEIRA, J. L. L. (Org). **Educação Física e Esportes: estudos e proposições**. Maringá: EDUEM, 2004.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PALAFIX, G.H.M. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre: v.10, n.1, p.113-131, janeiro/abril, 2004.

PEREIRA, N.; MENDES, V. A Educação Física organizada na escola por ciclos de formação: especificidades do trabalho docente. **Movimento**, Porto Alegre: v.16, n.3, p.107-130, julho/setembro, 2010.

OTT, M.B. Planejamento de aula: Do Circunstancial ao Participativo. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, D.F.: v.13, n.54, p.30-40, 1984.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

RAIMUNDO, A.C.; VOTRE, S.J.; TERRA, D.V. Planejamento Curricular da Educação Física no projeto de correção do fluxo escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis: v.34, n.4, p.845-858, outubro/dezembro, 2012.

RESENDE, H.G.; SOARES, A.J.G.; MOURA, D.L. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. **Motriz**, Rio Claro: v.15, n.1, p.37-49, janeiro/março, 2009.

RODRIGUES, H.A.; DARIDO, S.C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física – UEM**, Maringá: v.19, n.1, p.51-64, 1º trimestre, 2008.

SANTOS, G.S. **Política Curricular da Rede Municipal de Porto Alegre:** recontextualização no espaço da escola. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SAYÃO, M.N.; MUNIZ, N.L. O planejamento na Educação Física Escolar: um possível caminho para a formação do novo homem. **Revista Pensar a Prática**, Goiás: v.7, n.4, p.187-203, julho/dezembro de 2004.

SCHERER, A. **O Conhecimento Pedagógico do Professor de Educação Física na Escola Pública da Rede Estadual de Ensino e sua Relação com a Prática Docente.** 2000. 254 f. Dissertação (Mestrado): Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de Formação, Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, **Cadernos Pedagógicos**, n.9, abril, 1999.

_____. II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes. Porto Alegre: SMED, **Cadernos Pedagógicos**, n.21, julho, 2003.

_____. **Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino.** Porto Alegre: SMED, 2012.

_____. **Histórico.** Disponível em: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed>. Acesso em: 07/02/2016.

_____. **Políticas Pedagógicas:** Documento Orientador para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: SMED, 2016.

SOUZA, M.I. A farsa do planejamento: fazem-se muitos planos mas pouco se planeja. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro: v.16, n.77, julho/agosto, 1987.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STIGGER, M.P. **Desporto, Lazer e Estilo de Vida:** Uma análise cultural a partir de práticas desportivas realizadas em espaços públicos da cidade do Porto. 2000. 321f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes; 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**: La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós Studio, 1994.

TERRA, D.V. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento**, Porto Alegre: v.10, n.1, p.157-179, janeiro/abril, 2004.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, C.M.G. *et al.* **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11ª Edição. Porto Alegre: Sagra, 1991.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 1ª e 18ª Edição. São Paulo: Libertad, 1995/2008.

VELHO, G. Observando o Familiar. *In*: NUNES, E. O. (org.) **A Aventura Sociológica**: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S.C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.1, jan./mar., 2012.

VIDAL, F. F. Aprender brincando? *In*: HORN, C. I. *et al.* **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VIDICH, A.J.; LYMAN S.M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. *In*: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.49-90.

WITTIZORECKI, E.S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física. UFRGS, Porto Alegre, 2001.

WITTIZORECKI, E.S. Das muitas coisas que faz o professor de Educação Física na escola. *In*: MOLINA NETO, V. *et al.* **Quem aprende?** Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

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

APÊNDICES

**APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

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

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Porto Alegre (RS), _____ de _____ de 2016.

Estamos realizando um estudo para a construção de uma dissertação de mestrado intitulada: **PLANEJAMENTO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**. Assim solicitamos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você estará recebendo uma cópia deste documento, a fim de que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir no decorrer da pesquisa ou a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivo Geral do Estudo:

- Compreender os elementos que configuram o planejamento de ensino da Educação Física nos anos iniciais de duas escolas da RMEPOA.

2) Objetivos Específicos:

- Identificar o que orienta o planejamento de ensino da Educação Física nos anos iniciais de duas escolas da RMEPOA;
- Identificar limites e possibilidades de um planejamento compartilhado dos professores dos anos iniciais de duas escolas da RMEPOA.

3) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, que serão previamente agendadas e realizadas no espaço escolar com duração máxima de 1 (uma) hora. Reitero que a mesma deverá ser gravada, transcrita e posteriormente devolvida para leitura e confirmação das informações coletadas.

Permitir a realização de observações das aulas de Educação Física da escola, bem como, a participação em reuniões e atividades diversas que fazem parte da rotina escolar.

4) Riscos ou Benefícios da realização do Estudo:

Conforme os preceitos determinados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, este estudo buscará garantir, em todo o tempo, que sejam evitados quaisquer danos previsíveis que venham a ocorrer mediante sua adesão como colaborador, respeitando sua dignidade e integridade. Desta forma, esclareço que:

- a) Quanto a sua adesão: ocorrerá de forma voluntária e gratuita, sem acarretar riscos a sua integridade física e moral, tampouco lhe serão colocadas situações de constrangimento no decorrer do estudo.

- b) Você receberá uma cópia da entrevista com a finalidade de poder avaliar, retirar ou modificar informações que julgar necessário, antes destas serem transformadas em fonte de pesquisa.
- c) Embora o (a) senhor (a) venha a aceitar a participação neste projeto, estará garantido que o senhor (a) poderá desistir a qualquer momento do estudo, bastando para isso informar tal decisão.

5) Confiabilidade do Estudo:

Os dados referentes ao Sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, de forma que o (a) Sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos ao longo do estudo.

6) Voluntariedade dos participantes:

Os participantes poderão recusar-se a seguir contribuindo com o estudo, em qualquer momento do processo de coleta de informações, se assim desejarem.

7) Contatos e Orientações sobre o Estudo:

Possíveis dúvidas ou questões que possam ocorrer durante a realização deste estudo, você poderá contatar:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS

Prof. Dr. Fabiano Bossle:

Rua Felizardo, nº 750.

Bairro Jardim Botânico.

Fone: (51) 3308-5884/33085821.

Porto Alegre (RS).

Profª Luciana de Oliveira Nunes

Rua Felizardo, nº 750

Bairro Jardim Botânico.

Fone: (51) 3308-4085

e-mail: lucianaanunes@hotmail.com

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria da Pesquisa (PROPESQ)

Avenida Paulo Gama, nº 110, 7º andar.

Fone: (51) 3308-4085.

Porto Alegre (RS).

Luciana de Oliveira Nunes
(Mestranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Assinatura do Participante

APÊNDICE II: CARTA DE ANUÊNCIA

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar como colaborador (a) da pesquisa intitulada: **PLANEJAMENTO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.**

1) **Objetivos do Estudo:**

A partir deste estudo pretendemos compreender os elementos que configuram o planejamento de ensino da Educação Física nos anos iniciais de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

2) **Procedimentos:**

Participar de uma ou mais entrevistas, desde que previamente agendadas e realizadas no espaço escolar, com duração máxima de 1 (uma) hora. A mesma deverá ser gravada, transcrita e posteriormente devolvida para leitura e confirmação das informações coletadas.

Permitir a realização de observações das aulas de Educação Física na escola, bem como, a participação em reuniões e atividades diversas que fazem parte da rotina escolar.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Este estudo buscará, a todo o momento, garantir que nenhum dano venha a ocorrer com os colaboradores (as), havendo todos os cuidados cabíveis em respeito à integridade, dignidade e moral dos colaboradores (as), conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, a participação neste estudo se dará mediante a assinatura do termo de consentimento, autorizando a participação de forma voluntária neste estudo.

3) **Confiabilidade:**

Os dados e informações serão devidamente sigilosos e privados, conforme os preceitos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Será garantido o direito de solicitar informações durante todas as fases de execução do projeto, inclusive após publicação dos dados obtidos.

4) **Voluntariedade:**

A recusa sua, ou da instituição responsável, em seguir contribuindo com a realização deste estudo será sempre respeitada, o que possibilitará que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, de acordo com seu desejo.

Eu, _____, portador (a) da Carteira de Identidade nº _____, fui devidamente informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, bem como interromper minha

participação, se assim desejar. Tendo o consentimento sido assinado por mim, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma cópia do T. A. (Termo de Assentimento) e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Porto Alegre (RS), _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Professor (a) participante

Luciana de Oliveira Nunes

(Mestranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

DATA:

LOCAL:

ENTREVISTADO:

INÍCIO:

TÉRMINO:

- SOBRE A TRAJETÓRIA COM A EFI:

- Como foi a sua EFI escolar?
- Como foi a decisão pela graduação em EFI?
- Onde (instituição) foi feita a graduação? Tem alguma formação complementar?
- Como avalia o curso de graduação?
- Como foi abordado o assunto planejamento? Foi tranquilo o entendimento?
- Como foi o primeiro contato com a prática docente? A relação com o planejamento foi importante?

- SOBRE A CHEGADA À RMEPOA:

- Trabalhou em outras instituições antes ou durante?
- Há quanto tempo está na Rede?
- Entrou na Rede conhecendo a estrutura dos ciclos?
- A adaptação foi tranquila?
- Teve orientações quanto ao que trabalhar na EFI?
- Teve acesso ao PPP da escola?
- Que turmas pegou?
- Como veio parar nas turmas de 1º ciclo?

- SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA RMEPOA:

- O que você entende por planejamento de ensino?
- Acha importante na sua prática pedagógica?
- O que orienta o seu planejamento em termos de objetivos e conteúdos?

- Suas experiências escolares ou extraescolares têm alguma influência?
- Como se caracteriza o 1º ciclo da escola (objetivos gerais)?
- Qual é o lugar da EFI neste contexto?
- Entende sua disciplina como importante dentro das aprendizagens do ciclo?
- Acha que os outros professores do coletivo docente consideram a EFI importante?
- Consegue trocar ideias com outros PEFIS?
- E com professores referências e/ou de arte-educação (professores do coletivo do ano-ciclo)?
- Considera importante essas trocas?
- Tem alguma coisa no seu trabalho que gostaria de fazer e não consegue? Por quê?
- Considera adequado o espaço e disponibilidade de materiais?
- Planeja suas aulas antecipadamente ou de acordo com a disponibilidade da turma, ou de materiais, ou de espaço...?
- Como organiza suas aulas? O que determina a escolha das atividades?
- Faz registro de planos de aula? Ou organiza as atividades mentalmente?
- Planeja uma aula para cada turma?
- Costuma trabalhar com algum tipo de sequência ou relação com a aula anterior?
- SOBRE AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS:
 - Qual a estrutura, em termos de planejamento, do trabalho realizado na escola? Projetos? Tema Gerador? Complexo Temático? Tema por trimestre?...
 - Consegue fazer relações entre esta estrutura da escola e a sua disciplina?
 - Considera importante os momentos de RPs? Por quê?
 - Faz diferença no seu planejamento?
 - Consegue sentir-se inserido no ciclo, pelo coletivo docente, em termos de planejamento?
 - Existe planejamento coletivo do 1º ciclo? Há momentos na RP para essa troca?
 - Gostaria de comentar algo que não tenha sido perguntado?

ANEXOS

ANEXO A – REFERENCIAIS CURRICULARES DA RMEPOA

EDUCAÇÃO FÍSICA

Objetivos Gerais:

- Através da manifestação da cultura corporal de movimento, proporcionar a formação do ser humano integral, autônomo, responsável, crítico, participativo e saudável;
- Através da manifestação da cultura corporal do movimento, proporcionar a formação do ser humano que respeite e conviva com as diferenças, criando relações solidárias e construtivas com as pessoas e com o meio de forma lúdica, prazerosa e inclusiva;
- Desvelar, discutir e problematizar conhecimentos relacionados à cultura corporal (esporte, jogo, ginástica, dança, lutas) em diferentes níveis, identificando, sistematizando e aprofundando as especialidades da Educação Física.

1º CICLO

ÁREA DE CONHECIMENTO: Educação Física	
Possibilidades de Aprendizagens	Estratégias e/ou objetivos (eixos norteadores da ação pedagógica)
Jogos	
<ul style="list-style-type: none">● Simbólicos● Recreativos● Cooperativos● Estratégicos	<ul style="list-style-type: none">✓ Ressignificar a vida real através dos jogos simbólicos;✓ Desenvolver os aspectos psicomotor, cognitivo, social e cultural;✓ Incorporar o lúdico através das vivências de jogos;✓ Vivenciar espaços cooperativos de trabalho coletivo;✓ Participar, através de jogos de salão, de atividades de raciocínio e estratégias (lego quebra-cabeça, etc.);✓ Vivenciar habilidades motoras como: correr, pular, rolar, arremessar e balançar;✓ Reconhecer o corpo, no seu todo, e diferenciar cada uma de suas partes, por meio do movimento;✓ Orientar-se no espaço;✓ Explorar a corporeidade agregando aos movimentos a utilização de materiais de apoio;✓ Desenvolver a motricidade fina e ampla;✓ Desenvolver a percepção do corpo no universo motor;✓ Identificar e efetuar movimentos discriminando as diferentes velocidades e trajetórias;✓ Ampliar, através de jogos e contestes, as coordenações motoras básicas de equilíbrio, de coordenação óculo manual e óculo pedal, de lateralidade espacial, de espaço temporal, de ritmo e de agilidade;✓ Reconhecer e identificar as diversas vozes de comando;✓ Vivenciar e valorizar atitudes de respeito mútuo e solidariedade na prática de atividades corporais;✓ Conhecer hábitos saudáveis de higiene e adquirir o controle motor juntamente com o desenvolvimento de habilidades motoras, através de atividades sócio recreativas e jogos cooperativos;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o gosto pela prática regular de atividades físicas e recreativas; ✓ Construir e praticar em conjunto as regras de convivência; ✓ Conviver harmonicamente em grupo, respeitando a diversidade e os limites de cada um através dos jogos.
Dança	
<ul style="list-style-type: none"> ● Rodas e brincadeiras cantadas ● Expressão Corporal ● Atividades Rítmicas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer, vivenciar e valorizar as diversas rodas e brincadeiras cantadas do universo infantil; ✓ Vivenciar os movimentos corporais naturais e combiná-los gradativamente; ✓ Reconhecer o próprio corpo, diferenciando cada uma de suas partes através do movimento; ✓ Vivenciar e valorizar diferentes manifestações da cultura corporal cotidiana; ✓ Explorar a linguagem corporal através de diferentes possibilidades artísticas; ✓ Perceber e vivenciar os diferentes ritmos; ✓ Explorar as valências físicas através das atividades rítmicas, das rodas e brincadeiras cantadas e das atividades de expressões corporais; ✓ Trabalhar as capacidades e habilidades motoras através das atividades rítmicas, das rodas e brincadeiras cantadas e das atividades de expressões corporais.
Ginástica	
<ul style="list-style-type: none"> ● Geral ● Artística 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vivenciar elementos básicos da ginástica de forma lúdica; ✓ Vivenciar de forma lúdica os gestos motores básicos da ginástica artística, tais como rolamentos, estrelas, saltos, giros e exercícios de equilíbrio.
Lutas	
<ul style="list-style-type: none"> ● Capoeira 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vivenciar o jogo de capoeira como atividade lúdica
Esportes	
<ul style="list-style-type: none"> ● Introdução ao esporte escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vivenciar de forma lúdica os diferentes jogos pré-desportivos.

ANEXO B – DOCUMENTO ORIENTADOR 2016



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Documento Orientador 2016

Ensino Fundamental

Porto Alegre, 5 de outubro de 2015.

Como forma de qualificar ainda mais a parceria estabelecida entre as gestões escolares e a assessoria pedagógica, encaminhamos às escolas de Ensino Fundamental e Básico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre este documento orientador organizado pela Coordenação do Ensino Fundamental, no qual constam observações necessárias para a efetivação do processo de enturmação para 2016, bem como para a organização pedagógica da escola.

Estas são orientações subsidiadas pelos três eixos que organizam o trabalho do corrente período de gestão – **Articular, Integrar e Qualificar** –, com os quais continuamos a observar respeitosamente, como nos anos anteriores, a caminhada das escolas, bem como todo o trabalho de parceria fortalecido através dos diferentes movimentos de assessoria e formação continuada desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2015.

Três aspectos fundamentais da Educação Pública devem servir de diretrizes para a implementação de **políticas pedagógicas** efetivas visando à qualificação da aprendizagem: acesso, permanência e desempenho. Desses três aspectos iremos dar ênfase aos tópicos da permanência e do desempenho, em termos de fluxo escolar e qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, os quais representam desafios significativos a serem enfrentados.

A implementação de políticas pedagógicas perpassa as questões específicas de cada comunidade escolar, representada na totalidade de seus segmentos e articulada através de mecanismos de regulação democrática que assegurem na escola a eficiência e a transparência de sua governança. Por outro lado, cada uma das escolas, respeitadas suas especificidades, faz parte de uma rede maior, daí o papel gestor mais amplo desta mantenedora. A fim de que sejam traçadas estratégias para melhor assegurar os aportes pedagógicos que são a base da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, referenciamos aqui algumas orientações mais abrangentes no que tange à **gestão escolar**.

A) Princípios de Aprendizagem

1. Ciclos de aprendizagem e fluxo escolar

1.1 Orientações gerais

A organização da nossa rede em ciclos de aprendizagem implica uma concepção diferenciada de fluxo escolar e estruturação de recursos humanos, cujo funcionamento deverá **ser analisado em toda sua complexidade pela equipe pedagógica da escola, junto à assessoria, desde que respeitadas as seguintes orientações:**

i. No que tange a organização curricular orientamos que todas as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre se dê através de **5 (cinco) períodos de 50 (cinquenta) minutos, com exceção das quintas-feiras, em que serão ministrados 3 (três) períodos da mesma duração**, em função do horário da Reunião Pedagógica. Essa orientação assenta-se em três importantes considerações: 1) a necessidade de um parâmetro único para controle da frequência escolar através do Frequência Online; 2) a normatização da carga horária dos períodos ministrados nos dias de Reunião Pedagógica; 3) a organização da grade curricular diferenciada para as turmas de B30; e 4) a necessidade de garantir o pleno direito discente às 800 horas letivas sem qualquer prejuízo.

ii. A partir do final do ano de 2011 e atendendo ao Parecer do CNE/CEB nº 4/2008, ao Parecer nº 5/2007 e ao Parecer do CME nº 011/2011, passa o I ciclo a ter **um bloco único de aprendizagem do primeiro ao terceiro ano do ciclo**, sendo permitida somente ao **final do III ano do I ciclo uma eventual manutenção**.

iii. Acreditamos em uma dinâmica que priorize a constituição do vínculo afetivo e cognitivo entre alunos e professor, em que a presença da referência se dê por períodos mais longos nos turnos letivos e, portanto, as intervenções de outras disciplinas possam acontecer de forma planejada de modo a respeitar o ritmo diferenciado do ensinar e do aprender neste ciclo de aprendizagem. Sendo assim, indicamos que os horários dos professores especializados sejam em dias diferentes daqueles do professor referência. Por exemplo, se a compensação do professor referência for segunda-feira e na quinta-feira o SOP organizar reuniões de pequenos coletivos, é importante que seja garantido o trabalho do referência com alunos, nos outros três dias, sem quebras nas atividades pedagógicas planejadas. Se, ainda assim, for necessária a inclusão de algum período das disciplinas especializadas e/ou de volância, que aconteçam no início ou no final do turno.

iv. No **II Ciclo**, o aluno deverá ser capaz de **consolidar seu processo de alfabetização e numeramento, além de aprofundar seu letramento científico**, enriquecendo seu universo conceitual com novas possibilidades de expressão, utilizando a língua escrita nos diversos modos de produção e de interpretação, desenvolvendo suas competências lógicas, espaciais, históricas e científicas, assim como suas respectivas tecnologias, em possibilidades reais e significativas de manifestação de si, interlocução e produção de conhecimento.

v. As turmas de 3º ano do 2º ciclo (B30), **atendendo às Resoluções do CNE/CEB 4/2010 e 7/2010, bem como o Parecer do CME, nº 030/2010**, deverão ser compostas pelas **quatro grandes áreas do conhecimento**: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sócio-Históricas, sendo que esta última poderá, em vista da organização funcional de Recursos Humanos, ser dividida nas disciplinas de História e Geografia. O profissional envolvido com as turmas de B30 deverá obrigatoriamente possuir licenciatura na área solicitada. Essas turmas contarão ainda com os professores especializados (Artes, Educação Física e Línguas Adicionais). Cabe ressaltar que os alunos dessa etapa do ciclo de vida **precisam da atenção redobrada dos docentes aos processos de seu ciclo de aprendizagem**, sendo este ano um divisor de águas em sua trajetória escolar. Nesse sentido, é importante frisar que **uma turma de B30 não é a antecipação de uma turma de C10**. Considerando o perfil de nossos alunos de B30, destacamos que as escolas possam **dar preferência**, dentro de suas possibilidades, **para os professores que integram em sua formação a habilitação de magistério e a referida licenciatura**.

vi. **A grade curricular das turmas de B30** será organizada da seguinte forma: **5 (cinco)** períodos semanais de **Língua Portuguesa**; **5 (cinco)** períodos semanais de **Matemática**; **2 (dois)** períodos semanais de **História**; **2 (dois)** períodos semanais de **Geografia**; **3 (três)** períodos semanais de **Ciências Naturais**; **2 (dois)** períodos semanais de **Educação Física**; **2 (dois)** períodos semanais de **Artes**; **2 (dois)** períodos semanais de **Língua Adicional** – perfazendo um total de **23 (vinte e três)** períodos semanais. **Não haverá período de volância fixa**. Onde houver professor cuja nomeação de concurso seja na área geral de **Sócio-Históricas**, este poderá ministrar **4 (quatro) períodos semanais** que equivalerão à carga horária de História e Geografia em conjunto.

vii. No **II ciclo**, o Ensino Fundamental/SMED avalia **que o melhor momento para eventuais manutenções seja em B20 ou B30**.

viii. Para aqueles estudantes que apresentarem **dificuldades na sistematização e no desenvolvimento da escrita e da leitura ou cujos processos lógico-matemáticos não tiverem atingido a proficiência regular da divisão e da multiplicação**, é recomendado que, caso se prove necessária, a manutenção aconteça no **segundo ano do II ciclo**. O perfil desse estudante sugere sua permanência em uma turma aos cuidados de um único professor-referência, **o que é o caso das turmas de B20**.

ix. Para o estudante de **B30** sem histórico prévio de manutenção no ciclo, esta poderá acontecer neste momento, tendo assim se provado necessária, desde que ele apresente **insuficiente habilidade em lidar com as quatro áreas de conhecimento distintamente, ao manifestar imaturidade ao se organizar com seus respectivos professores e ao lidar com as situações pedagógicas decorrentes da organização curricular multidisciplinar**.

x. O **III ciclo** abarca um grupo de alunos que busca a autonomia cognitiva a partir de potencialidades tais como **pesquisar, analisar, resumir, sintetizar e confrontar posições**, assim como **integrar as potencialidades cognitivas, linguísticas e motoras às situações vividas e aos diferentes campos de estudos**. Esse é o momento em que a escola busca adequar o projeto pedagógico de modo a resgatar o valor do conhecimento e do trabalho escolar, na perspectiva do contexto de vida e de inserção no mundo do trabalho. Reconhecemos o trabalho executado pelas escolas e o contexto complexo, diversificado e por vezes vulnerável em que nosso adolescente está inserido. Para tanto, os esforços de

formação e de inserção no mundo do trabalho têm sido constantes. Nessa etapa, o Ensino Fundamental/SMED avalia que o melhor momento para **eventuais** manutenções sejam efetuadas em **C20**. Ratificamos que **não haverá manutenção em C30**, a não ser por infrequência **sem aproveitamento**, conforme previsto na **LDBEN, Art. 24, inciso VI**. Nestes casos, será requisitado pela assessoria registros do Plano Estratégico de Enfrentamento à Infrequência, comprovando que recursos para o resgate do aluno infrequente foram esgotados sem efeito para seu aproveitamento escolar.

xi. Seguindo a concepção estabelecida nos ciclos anteriores e considerando a grade de 23 períodos semanais, passam as disciplinas de Artes e Educação Física, no **III ciclo**, a contar com a carga horária de 2 períodos semanais. As demais disciplinas não sofrem alterações em sua disposição na grade.

xii. Não há nenhuma recomendação legal para que o aluno, ao fazer 15 anos, seja conduzido a terminar seus estudos do Ensino Fundamental na EJA. É preciso que se avaliem com a máxima atenção os espaços mais adequados ao perfil do aluno, considerando seu ciclos de vida e aprendizagem.

1.2 Orientações específicas para o I Ciclo

i. As escolas deverão organizar seu quadro de professores de I Ciclo (A10, A20 e A30) **a partir de um perfil que guarde características peculiares e necessárias à realização de um trabalho efetivamente alfabetizador.**

ii. É necessário que esse profissional tenha uma concepção do que seja ensinar e aprender a língua, o que pressupõe **inquietação, abertura e disposição para investir em sua formação**, fazendo de sua sala de aula seu objeto de estudo e pesquisa e gerando, assim, atitudes pedagógicas competentes.

iii. **Não haverá critério de antiguidade** para a composição do grupo de **professores referência de I Ciclo**. Reiteramos que **o principal critério é o perfil técnico**. Indicamos, também, que, para a escolha dos demais docentes envolvidos no processo de alfabetização (volância e especialistas), possam ser destacados aqueles profissionais com as mesmas características necessárias ao trabalho alfabetizador. Sugerimos que a professora-referência para as turmas do 1º Ciclo tenha participado da formação do PNAIC nos anos de 2013 e 2014, se esta não tenha sido nomeada recentemente e se assim houver possibilidade no quadro.

iv. O trabalho de composição do quadro docente para o Ciclo Alfabetizador continuará a ser fruto **da escolha criteriosa por parte da equipe diretiva da escola, de acordo com os indicativos aqui presentes**, quais sejam:

- ^ Entender a etapa da infância no ciclo de vida, bem como seu desenvolvimento;
- ^ Compreender o processo de alfabetização na perspectiva do letramento e do numeramento;
- ^ Conhecer o processo de construção da escrita e do número;
- ^ Compreender o processo de aprendizagem das noções de corpo, tempo e espaço;
- ^ Valorizar e estimular o lúdico na aprendizagem;
- ^ Instrumentalizar suas ações pedagógicas através dos referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- ^ Favorecer que as crianças se apropriem da linguagem alfabética para além de uma simples decodificação de símbolos;
- ^ Realizar intervenções pedagógicas apropriadas para o avanço da aprendizagem;
- ^ Desenvolver um trabalho que desvele as potencialidades e singularidades das crianças, valorizando os saberes prévios;
- ^ Perceber os tempos e espaços diferentes no processo de aprendizagem;
- ^ Ser flexível, valendo-se de diferentes modalidades organizativas do ensino e de diversos espaços pedagógicos (Biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório de Aprendizagem, Cidade Escola, entre outros disponibilizados pela escola);
- ^ Ser um profissional comprometido e aberto ao trabalho e planejamento coletivo;
- ^ Conceber a avaliação processual, diagnóstica e formativa;
- ^ Utilizar-se de avaliações diagnósticas e descritivas (pareceres, portfólios);
- ^ Compreender a avaliação como um instrumento para (re)planejamento de ações e intervenções pedagógicas.
- ^ Responsabilizar-se pela aprendizagem de todos os alunos, bem como pela superação de suas dificuldades, mostrando-se satisfatoriamente disponível neste momento crucial da vida discente.

1.3 Registro de avaliação final e enturmações

Preservando o registro organizado nas planilhas a partir do encerramento do ano letivo, os resultados finais de cada aluno conterão somente três indicativos:

▲ **Pr: Progressão:** indicativo para aqueles alunos que estão seguindo o fluxo dos anos em cada ciclo e de ciclo para ciclo.

▲ **M: Manutenção:** indicativo para aqueles alunos que ainda não venceram as dificuldades apontadas ao longo dos trimestres e requisitam atenção especial em seu processo de escolarização para o ano seguinte.

▲ **MF: Manutenção por Faltas (Infrequência):** indicativo para aqueles alunos que não compareceram às aulas ao longo do ano letivo ou que tenham superado o número de faltas previsto na legislação vigente, caso seja comprovado que não tenham tido aproveitamento necessário para sua progressão. Ressaltamos que, a partir de 2016, será obrigatória a oferta de Atividades Complementares Compensatórias de Infrequência, a serem desenvolvidas como ferramenta constituinte do Plano Estratégico de Enfrentamento à Infrequência.

Sustentamos a convicção de que, a partir dessa lógica de registro, todas as escolas, da forma como melhor puderem e julgarem se organizar, possam reunir documentos, sejam eles em dossiês, portfólios ou afins, que contenham para **todos os alunos** os seguintes componentes, **a serem reunidos desde o final do primeiro mês letivo:**

i. **Avaliações** elaboradas pelos professores em todos os trimestres.

ii. Os **registros do SOP** sobre o aluno e a turma a qual pertence.

iii. **Relatórios do conselho de classe.**

iv. **Pareceres** do laboratório de aprendizagem / SIR.

v. **Material representativo** da produção diária do aluno relativo aos **três trimestres** letivos.

vi. **Outros pareceres** de cunho pedagógico e especializado.

vii. **Autoavaliações** do aluno pertinentes aos **três trimestres** letivos, representativas de sua articulação textual e de sua capacidade autocrítica.

viii. **Ata de alerta / termo de compromisso** (com a família).

ix. **Registros e atividades complementares compensatórias** pertinentes ao Plano Estratégico de Enfrentamento à Infrequência no caso dos alunos com baixa frequência escolar.

É importante que cada família possa, ao longo dos trimestres, estar ciente do desenvolvimento do aluno em relação às aprendizagens por meio dos documentos de avaliação oficializados pela escola. Da mesma forma, **é imprescindível que a escola mantenha registrados e documentados todos os movimentos realizados junto à família e a outras entidades**, como Conselho Tutelar, Ministério Público, Redes de Atendimento, entre outras, para garantir a frequência do aluno e seu sucesso escolar.

Assim, ratificamos que **é direito da comunidade escolar receber da instituição, trimestralmente, as avaliações das aprendizagens dos alunos.**

Ressaltamos que o registro efetivo construído pela escola, sobre o histórico das aprendizagens do aluno em todos os ciclos, sirva de base para a organização de um currículo próprio, peculiar a cada sala de aula e para cada aluno.

Observamos que **os planos didáticos de apoio (PDA) continuam existindo** – independente do registro no sistema, sendo importantes e necessários para a atuação do professor que recebe o estudante com dificuldades. Os PDAs devem apresentar registros de aprendizagens e de suporte às próximas intervenções pedagógicas a serem discutidas pelos professores envolvidos no processo.

1.3.1 Orientações para o processo de enturmação

Respeitando as diferentes possibilidades do aluno em seus ciclos de vida e de aprendizagem, consideramos importante destacar que **cada aluno não poderá ultrapassar quatro anos no mesmo ciclo**. Da mesma forma, fica vetada a manutenção em anos-ciclo consecutivos (A30/B10 ou B30/C10).

A reunião de enturmação deverá ocorrer em cada escola com **a presença da assessoria da SMED** e dos responsáveis envolvidos no processo pedagógico da instituição, **obrigatoriamente antes da**

entrega dos resultados finais, tendo por base os dossiês dos alunos. A ata final a ser encaminhada para o PIE será organizada pela assessoria da SMED, pela equipe pedagógica e pelos professores das escolas, sendo a mesma assinada por todos os presentes na reunião e considerada documento legal para inserção de dados no SIE.

Ratificamos que os dados enviados ao PIE, após o fechamento das atas, não poderão ser alterados.

Os casos que não forem esgotados na escola serão tratados na SMED junto à Coordenação do Ensino Fundamental.

As turmas de 1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo (A10, A20, A30), bem como as turmas de 1º e 2º anos do 2º ciclo (B10 e B20), permanecerão com o professor-referência, o professor volante e os professores especializados.

1.4 Laboratório de Aprendizagem

O atendimento no LA **não se caracteriza por reforço escolar**, turma com proposta didática diferenciada ou qualquer outra ação que não se destaque por **apresentar aos alunos novas possibilidades de aprendizagem**, metodologicamente distintas daquelas do cotidiano da sala de aula em sua essência, mas **jamais desvinculadas do planejamento coletivo com os professores desses alunos, bem como do projeto pedagógico da escola.**

É importante observar que o laboratório de aprendizagem é **um espaço de ação que está imbricado ao projeto pedagógico da escola** e que recorre a uma visão de **caráter interdisciplinar**, aos apontamentos de várias outras áreas do conhecimento para trabalhar seu objeto de estudo: a aprendizagem.

Voltamos a destacar que os laboratórios de aprendizagem só podem ser pensados conforme a constante reavaliação e reflexão acerca da própria escola. Assim, será o laboratório, necessariamente, um espaço de investigação e inovação que deverá tornar-se uma extensão da sala de aula, **tendo como meta tanto atender ao aluno como fornecer subsídios às estratégias didáticas do professor.** Portanto, **não existe um fluxo que determine que a reprovação de um aluno esteja condicionada ao seu atendimento no LA.**

A profissional do Laboratório de Aprendizagem terá papel crucial no desenvolvimento das Atividades Complementares Compensatórias de Infrequência, tendo em vista que o aluno em situação de baixa frequência deverá ter suas potencialidades e defasagens mapeadas a fim de que sejam desenvolvidos estudos adequados às suas necessidades educacionais específicas. Tal mapeamento não significa atendimento sistemático no espaço do LA, mas será ponto de articulação com supervisor, orientador e grupo de professores para estabelecimento de metas exequíveis visando a evitar prejuízos no fluxo escolar e na aprendizagem do aluno infrequente.

Respeitando a política estabelecida para o RH deste serviço de atendimento, ressaltamos que quando apontada a baixa frequência dos alunos aos atendimentos e a não substituição dos mesmos por outros alunos indicados, ou mesmo a não interação do profissional responsável com as turmas e professores dos alunos envolvidos, poderá a equipe diretiva realocar o servidor para outras necessidades imperativas que também demandem atendimento aos alunos. Caberá ao SOP reorganizar os alunos não atendidos entre os outros professores do Laboratório de Aprendizagem, uma vez que, como apontado no documento orientador que normatiza esse atendimento, não existe um professor de LA responsável por ciclo, pois a intervenção nesse espaço significa trabalhar os aspectos multifacetados da aprendizagem.

1.4.1 Organização e princípios do atendimento no LA

Os professores que assumirem o LA deverão ter, obrigatoriamente, uma carga horária de **20 ou 40 horas somente.** Não serão aceitas propostas para atuação em laboratório de aprendizagem como complemento de horas de RH.

Cada espaço de LA deverá atender grupos de 4 a 8 alunos, no **mínimo em um encontro semanal de uma hora, obrigatoriamente.**

Os atendimentos individualizados e no mesmo turno de aula do aluno são exceções e deverão ser analisados junto à assessoria pedagógica da SMED. Destacamos esses pontos por entender que o LA é um serviço vital de apoio ao aluno e ao professor, inserido no PPP da escola e que, portanto, não dispensa a presença do aluno no seu horário regular de aula, junto com seus pares. Além disso, o LA não se constitui como espaço clínico, pois não realiza atendimento individual permanente. **Atendimentos clínicos deverão ser realizados fora do âmbito escolar.** O Laboratório de Aprendizagem é **um serviço de apoio aos professores**, com uma proposta de educação diferenciada, que precisa estar atento aos

aspectos de inclusão e de exclusão dos alunos, necessariamente promovendo o acompanhamento dos mesmos, com o claro e determinado objetivo de impulsionar os processos de ensino-aprendizagem na turma onde se encontram.

Reiteramos que todo professor capacitado e indicado para o Laboratório de Aprendizagem deverá trabalhar com alunos de **todos os ciclos**. As questões pontuais de aprendizagem, quando específicas de determinada área do conhecimento e não constitutivas da alçada do LA deverão ser trabalhadas pela volância do ciclo ou por outros meios que a escola julgar mais adequados.

Portanto, **não há nenhuma indicação para que o laboratório tenha em seus quadros um professor referência para cada ciclo**. Sendo, como já dito, o LA um espaço de superação e de uma melhor organização dos processos cognitivos do aluno, é determinante que o mesmo não trabalhe com a perspectiva única de resgate de conteúdos, mas com o processo de aprendizagem como um todo, envolvendo as modalidades de aprendizagem, os processos mentais, as condições emocionais, as histórias de vida e de aprendizagem, a constituição do sujeito em *sujeito aluno*, os problemas de aprendizagem, o currículo proposto, a didática e a metodologia apresentadas.

O documento orientador específico para a condução dos laboratórios de aprendizagem deverá ser consultado para organização deste espaço.

1.5 Turmas de Progressão

As turmas de progressão (TP) não são “turmas diferenciadas” ou “turmas de projeto” para alunos com deficiência cognitiva. **Sua função é a correção do fluxo escolar para aqueles estudantes com distorção de idade / ano-ciclo**. Ainda assim, essas turmas demandam um projeto de trabalho que dê conta das variadas necessidades de aprendizagem que venham a se apresentar em um mesmo espaço. Essa necessidade decorre do fato de uma TP atender alunos cujas necessidades de aprendizagem se devem a históricos de fracasso escolar, infrequência e / ou extrema vulnerabilidade social. Por outro lado, **o aluno mantido devido a problemas constitutivos de cognição necessita de mais tempo na escola. Este, portanto, não deverá ser enturmado em uma TP**, pois isso, ao invés de auxiliá-lo em seus processos de construção do conhecimento, poderá vir a diminuir o seu tempo de escolarização, privando-lhe da gama de oportunidades que a escola pode lhe prover e o impedindo de conviver com seus pares.

Por ser **uma turma de aceleração de fluxo, com equivalência múltipla**, é preciso ter atenção em relação à enturmação no final do ano. **A TP deve, sem exceção, inserir-se dentro dos nove anos de escolarização no Ensino Fundamental e**, respeitando essa regra, sua **equivalência deve ser devidamente registrada no histórico do estudante**. Obviamente, a TP poderá ter equivalências diferentes dentro do ciclo, de acordo com o histórico de cada estudante nela inserido. Portanto, ao final do ano, **mesmo que o aluno seja enturmado novamente em uma TP do mesmo ciclo, sua equivalência será de um ano-ciclo posterior**. Nesse sentido, **é preciso o máximo de atenção no preenchimento da planilha de atas de resultados finais**, para que os estudantes de TP não tenham quaisquer problemas no encaminhamento de suas vidas escolares e em sua documentação futura.

Uma vez na turma de progressão, o aluno não poderá ser mantido no final do ano, salvo por infrequência. Da mesma forma, o aluno mantido no ano-ciclo regular não poderá ser enturmado em uma TP. Um dos problemas causadores da distorção idade / ano-ciclo é o fracasso escolar, por isso seria um contra-senso o ingresso em uma TP através de uma manutenção. Ademais, **o tempo de permanência em uma turma de progressão, em qualquer ciclo, é de no máximo 2 anos**. Com isso, evita-se que o aluno tenha, ao longo de sua trajetória na escola, a passagem por progressões de diferentes ciclos.

1.5.1 Organização e finalidade das Turmas de Progressão

Cada ciclo representa uma fase diferenciada na vida cognitiva do estudante. Por conseguinte, AP, BP e CP deverão ter, do mesmo modo, objetivos distintos. É preciso observar com cuidado as seguintes diretrizes pedagógicas para cada TP:

▲ **AP: construção e registro dos códigos escritos (alfabético-numérico)**. A idade mínima para matrícula em uma AP é de **10 anos**.

▲ **BP: construção da sistematização dos códigos**. Um dos pré-requisitos para o ingresso em uma BP é a alfabetização prévia do estudante. Isso significa que o aluno, apesar da distorção idade-ano-ciclo, deverá ter construído os conhecimentos linguísticos e matemáticos equivalentes aos objetivos de aprendizagem do primeiro ciclo. A idade mínima para a matrícula em uma BP é de **12 anos**.

△ **CP: Aprofundamento das sistematizações** através das generalizações dos códigos e das transversalidades que envolvem as relações de gênero, etnias, culturais e ambientais. A idade mínima para a matrícula em uma CP é de **14 anos**.

B) PRINCÍPIOS DE GESTÃO ESCOLAR

1. Organização das reuniões

Reuniões da equipe pedagógico-diretiva devem ocorrer de forma sistemática e planejada, semanalmente, resultando em encaminhamentos claros e práticos. Essas reuniões possibilitam que os profissionais da equipe deem aos professores, alunos e funcionários orientações precisas, que se complementam e se reforçam. **As reuniões devem contar com a presença de todos aqueles que compõem a equipe diretivo-pedagógica**, ou seja, todos os que ocupem setores estratégicos dentro do fazer político-pedagógico e administrativo da escola.

As reuniões de equipe ajudam a desenvolver e refinar processos de comunicação institucional mais eficientes, os quais tornam o ambiente escolar mais seguro e harmônico diante da dinamicidade inerente à natureza do trabalho pedagógico diário. Esses processos de comunicação, **embasados nos princípios da transparência e da gestão democrática**, auxiliam, por sua vez, a desobstrução dos processos de ensino-aprendizagem **na medida em que impedem que questões de cunho administrativo interfiram nos processos de criação e planejamento pedagógicos**.

É preciso evitar ao máximo que o espaço das reuniões pedagógicas (RP) seja tomado por questões administrativas. A RP é o espaço privilegiado de planejamento e reavaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Perder esse espaço de reflexão, burocratizando-o, implica o desperdício de um tempo precioso em que aparentes problemas, diante do diálogo e da reflexão conjunta, se desvelam como os desafios, que são a base mesma do fazer pedagógico inclusivo e emancipatório. Do mesmo modo, **as reuniões em pequenos grupos** – por ano-ciclo, área de conhecimento ou quaisquer outros recortes que convierem ao todo organizacional dos processos de ensino-aprendizagem da escola – **devem acontecer de forma sistemática dentro dos horários de planejamento do corpo docente**.

Porto Alegre, setembro de 2015.

Valéria Carvalho de Leonço e Vítor Alexandre Ribeiro
Coordenação do Ensino Fundamental e Médio

ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 12 de novembro de 2015.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos a professora LUCIANA DE OLIVEIRA NUNES mestranda do nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo *"Planejamento de ensino em educação física: um estudo com professores de educação física que atuam no processo de alfabetização em duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre"*, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que a referida aluna está regularmente matriculada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof. Flávio Antônio de Souza Castro,
Coordenador Interino da Pós-Graduação.

A
Secretaria Municipal de Educação
de Porto Alegre.

**ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO
ESCOLA BEIJA-FLOR**



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESTÁGIOS

MEMORANDO Nº 0418 de 31 de MARÇO de 2016.

DE: Estágios

PARA: [REDACTED]

Senhor (a) Diretor (a):

Autorizamos o (a) estagiário (a) LUCIANA DE OLIVEIRA NUNES
aluno (a) do curso de PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO, da UFRGS, a realizar
**PLANEJAMENTO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS** nesta escola .

Atenciosamente,


CARTA Nº 308004 de 04/03/16
Número: 034719001
Secretaria de Estágios
SARACURUÍ
91208-1410

**ANEXO E - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO
ESCOLA MUNDO ABC**



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESTÁGIOS

MEMORANDO Nº 0419 de 31 de MARÇO de 2016,
DE: Estágios
PARA: [REDACTED]

Senhor (a) Diretor (a):

Autorizamos o (a) estagiário (a) LUCIANA DE OLIVEIRA NUNES
aluno (a) do curso de PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO, da UFRGS, a realizar
**PLANEJAMENTO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS** nesta escola .

Atenciosamente,


Sane MP SANEDE/ UFRGS
Matr. 03470001
Cidade de Estágios
SANEDE/ UFRGS
1229.1810