

ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO**

Um estudo na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

PORTO ALEGRE

2018

ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO**

Um estudo na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

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

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Furtado , Andre Osvaldo da Silva

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: Um estudo na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul / Andre Osvaldo da Silva Furtado . -- 2018. 282 f.

Orientadora: Elisandro Schultz Wittizorecki.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ensino Médio. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação Física Escolar. 4. Políticas Educacionais. 5. Etnografia. I. Schultz Wittizorecki, Elisandro, orient. II. Título.

André Osvaldo Furtado da Silva

A prática pedagógica dos professores de Educação Física e as políticas educacionais no Ensino Médio: um estudo na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Dissertação de Mestrado

Objetivo do trabalho: Como os docentes de Educação Física, atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, constituem a sua prática pedagógica diante das mudanças nas políticas educacionais ocorridas entre os anos de 2007 e 2017?

**Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEFID/UFRGS.
Formação de Professores e Prática Pedagógica**

Conceito final: _____

Data da aprovação: ____/____/____

**Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki
(orientador)
PPGCMH/UFRGS**

**Profa. Dra. Maria Cecília da Silva Camargo
PPGEF/UFSM**

**Prof. Dr. João Vicente Silva Sousa
CAP/UFRGS**

**Profa. Dra. Denise Grosso da Fonseca
PPGCMH/UFRGS**

**Prof. Dr. Fabiano Bossle
PPGCMH/UFRGS**

DEDICATÓRIA

Aos meus padrinhos e madrinhas, Lenine Linera, Jorge Cunha, Alda Cunha e Jovina Cunha e minha mãe Jurema Furtado por todo o esforço que realizaram para que eu pudesse desenvolver o conhecimento de uma forma que para eles nunca foi oportunizado. Após muitos percalços, muitos esforços ficam o meu respeito, carinho e a saudade eterna para com os que não posso compartilhar este momento da minha trajetória acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Elisandro Schultz Wittizorecki que depositou sua confiança para a realização dessa dissertação, possibilitando-me ingressar em um processo de significativas aprendizagens para a minha vida profissional e pessoal. O caminho percorrido por mim na execução do projeto de pesquisa até a realização desta dissertação de mestrado teve inúmeros entraves, resistências e dificuldades, tanto pessoais quanto na execução do projeto de pesquisa, ao qual devo muito a esse grande professor e amigo.

Agradeço a esta vivência única de aprendizagens, não só com meu magnífico orientador, mas também com meus colegas do Grupo F3P-EFICE, estes, colegas ímpares que me auxiliaram em momentos difíceis da minha trajetória pessoal e acadêmica, em que alguns momentos, uma palavra foi muito mais significativa do que uma ação. A parceria dos colegas na revisão dos textos e na submissão de trabalhos foi fundamental para o meu desenvolvimento como pessoa e como profissional, fica aqui meu agradecimento a todos.

Gratidão é a palavra que define o meu sentimento aos docentes colaboradores deste estudo, meus colegas e parceiros da luta diária por uma educação estadual de qualidade, fica o meu eterno agradecimento à colaboração ímpar que tiveram para com este estudo. Ressalto que aprendi muito com vocês e continuarei aprendendo e me desenvolvendo neste grande amor que temos pela educação.

Agradeço aos professores que me auxiliaram no desenvolvimento do meu pensar ao longo deste estudo, não só aqueles com quem desenvolvi aprendizagens dentro das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas aqueles que com um breve diálogo sobre educação e Educação Física colaboraram para o meu desenvolvimento como docente e como pesquisador, fica assim a minha gratidão a todos. Também, sou grato à colaboração dos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento (PPGCMH) e da Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) pelo apoio durante estes dois anos.

Às escolas participantes, seus professores e professoras, à acolhida recebida em ambas, bem como aos funcionários e funcionárias, pela assistência durante o período de estudos com os docentes, diante de tantas negativas fica o meu agradecimento pela acolhida.

À minha mãe, pelo apoio e auxílio mesmo diante de tantas dificuldades de saúde e

demais dificuldades as quais passamos neste período de estudos e ao longo da minha vida, fica o meu amor e gratidão pelo olhar sempre compreensivo e a preocupação de como estavam meus estudos e como estavam minhas condições para tal.

Aos meus padrinhos e madrinhas, que nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar desde o jardim até minha graduação, sempre estiveram presentes com um conselho, uma palavra de apoio e um carinho. Mesmo distante, reconheço que este momento só chegou porque tive onde me espelhar, tive exemplos a seguir e tive a quem admirar, e estes foram os meus padrinhos, Lenine e Jorge e minha madrinha e avó, Alda.

À banca examinadora deste estudo, a qual agradeço a dedicação, carinho e comprometimento com os meus escritos. A professora Maria Cecília com que por vias digitais consegui ter um diálogo de muito significado para minha percepção neste estudo, aos professores Fabiano Bossle e João Vicente pelos apontamentos cuidadosos e significativos para este estudo na qualificação e agora na defesa, à professora Denise Grosso da Fonseca, a qual tenho profunda admiração e respeito pelo seu trato para comigo e pelos seus escritos e a sua implicação com a Rede Estadual de Ensino.

*Abotoe seus lábios e não deixe o escudo cair
Calmamente, coloque sua máscara à prova de balas e se eles tentarem quebrar seu disfarce com
perguntas. Você pode se esconder por trás de olhos paranoicos.
Você assume sua atitude corajosa.
E sai para a rua procurando emprego assumindo seu sorriso irônico.*

(Paranoid Eyes; Roger Waters, 1983)

RESUMO

Esta dissertação aborda a prática pedagógica dos docentes do componente curricular Educação Física atuantes na Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio, frente às políticas educacionais estaduais propostas para esta fase do ensino. O problema de pesquisa que orienta esta dissertação sustenta-se na seguinte pergunta: Como os docentes de Educação Física, atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul, constituem a sua prática pedagógica diante das mudanças nas políticas educacionais ocorridas entre os anos de 2007 e 2017? Neste sentido realizei uma pesquisa qualitativa orientada pela etnografia em duas escolas da Rede Estadual de Ensino: uma situada na cidade de Porto Alegre e outra na cidade de Canoas, com a participação de cinco docentes colaboradores, onde o trabalho de campo perdurou entre os meses de outubro de 2017 e junho de 2018. Com o acesso às escolas, realizei a observação participante, registros em diário de campo, diálogos com os docentes das escolas e entrevistas semiestruturadas. À partir das informações que emergiram do campo de pesquisa, construí quatro capítulos analíticos para cinco categorias de análise: “Distanciamento das proposições; Esgotamento profissional; Marcas sociocorporais como resposta as políticas educacionais; Resistência às políticas educacionais; Desinvestimento pedagógico”. Este estudo possibilitou entender que este coletivo pode produzir aspectos que favorecem a resistência às políticas educacionais formuladas pela Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 2007 e 2017 e que esta resistência pode ser fortificada pelas marcas sociocorporais, crenças e idiosincrasias dos docentes atuantes no Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Práticas Pedagógicas. Educação Física Escolar. Políticas Educacionais. Etnografia.

ABSTRACT

This dissertation deals with the pedagogical practice of the Physical Education teachers, acting in public schools, in the state of Rio Grande do Sul, teaching High School students ahead the state educational politics proposed for this education stage. The research problem which orients this dissertation is based on the following question: How the Physical Education teachers acting in public schools, in the state of Rio Grande do Sul, teaching High School students, constitute their pedagogical practice in the face of the educational changes occurred from 2007 to 2017? With the aim of providing material for the study, a qualitative research oriented by ethnography was applied in two public schools: one in the city of Porto Alegre and the other in the city of Canoas, having the participation of five teachers. The field study took place from October 2017 to June 2018. Having access to the schools, observations of the participants, field journal registration, dialogues and semi structured interviews with the teachers were performed. According to the information that would arouse from the field of study, four analytical chapters were created for five analysis categories: “Distance from the proposals”; “Professional burnout”; “Social cultural marks as a response to the educational politics”; “Resistance to the educational politics” and “Pedagogical disinvestment”. The performed study enabled the understanding that the group can yield aspects favoring the resistance to the educational politics, formulated by the public education of the state of Rio Grande do Sul from 2007 to 2017, and that this resistance can be reinforced by the socio cultural beliefs and idiosyncrasies of the teachers who are acting in High School.

KEYWORDS: High School. Pedagogical Practices. School Physical Education. Educational Politics. Ethnography.

RESUMEN

Esta disertación aborda una propuesta pedagógica de los docentes del componente curricular Educación Física actuando en la Red de Enseñanza del estado de Rio Grande do Sul en la Enseñanza Media, frente a las políticas educativas estatales para esta fase de la enseñanza. El problema de investigación que orienta esta disertación de enseñanza en la segunda pregunta: ¿Cómo los docentes de Educación Física, actuantes en la Enseñanza Media del Estado de Rio Grande do Sul, constituyen su propia pedagogía? que se produjeron entre los años 2007 y 2017? Este texto fue traducido por una investigación cualitativa orientada por la etnografía en dos escuelas de la Red Estadual de Enseñanza: una empresa en la ciudad de Porto Alegre y otras en la ciudad de Canoas, con una participación de cinco docentes colaboradores, donde el trabajo de campo se desarrolló entre los meses de octubre de 2017 y junio de 2018. Con el acceso a las escuelas, realizamos una observación participativa, registros en diario de campo, diálogos con los docentes de las escuelas y entrevistas semiestructuradas. A partir de las informaciones que surgieron del campo de investigación, construimos cuatro capítulos analíticos para las cinco categorías de análisis: "Distanciamiento de las proposiciones; Agotamiento profesional; Marcas sociocorporales como respuesta como políticas educativas; Resistencia a las políticas educativas; Desinversión pedagógica ". Este estudio posibilitó que este grupo de personas sea capaz de generar derechos que favorecen la prestación de servicios educativos a través de la Red Estadual de Enseñanza del Estado de Rio Grande do Sul entre los años 2007 y 2017 y que esta fuerza puede ser importante por medio de sociocorporales, creencias e idiosincrasias de los docentes actuantes en la Enseñanza Secundaria.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza secundaria. Prácticas pedagógicas. Educación Física Escolar. Políticas Educativas. etnografía

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Organograma dos temas estruturantes da Educação Física.....	60
Figura 02	Comparativo das escolas de o século XIX e XX, com as escolas do século XXI.	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Teses encontradas no repositório digital da UFRGS (LUME).....	84
Tabela 02	Dissertações encontradas no repositório digital da UFRGS (LUME).....	85
Tabela 03	Artigos encontrados e selecionados em periódicos nacionais.....	95
Tabela 04	Classificação dos artigos em periódicos nacionais conforme temas abordados..	97
Tabela 05	Categorias de análise.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas.
ANPED	– Associação Brasileira de Pesquisa em Educação.
APER/RS	– Associação de Professores de Ensino Religioso no Rio Grande do Sul.
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular.
CBF	– Confederação Brasileira de Futebol.
CEED	– Conselho Estadual de Educação.
CONER/RS	– Conselho Nacional de Ensino Religioso no Rio Grande do Sul.
CPA	– Conceito Parcial de Aprendizagem.
CPERS	– Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.
CPM	– Círculo de Pais e Mestres.
CRA	– Conceito Restrito de Aprendizagem.
CRE	– Coordenadoria Regional de Educação.
CRO	– Campo Recontextualizador Oficial.
CRP	– Campo Recontextualizador Pedagógico.
CSA	– Conceito Satisfatório de Aprendizagem.
DPO	– Discurso Pedagógico Oficial.
E.E.E.M	– Escola Estadual de Ensino Médio.
EFi	– Educação Física.
EM	– Ensino Médio.
ENCCEJA	– Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
ESEFID	– Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança.
F3P-EFICE	– Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte.
FUNDERGS	– Fundação para o Desenvolvimento do Esporte do Rio Grande do Sul.
GTT	– Grupo de Trabalho Temático.
IES	– Instituições de Ensino Superior.
IF-SC	– Instituto Federal Santa Catarina
IPA	– Instituto Porto Alegre – Faculdade Metodista.
JERGS	– Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	– Ministério da Educação e Cultura.
PELC	– Projeto Esporte e Lazer das Cidades.
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PPDA	– Plano Pedagógico de Apoio Didático.
PPGCMH	– Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.
PPGEDU	– Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPP	– Projeto Político Pedagógico.
PROUNI	– Programa Universidade Para Todos
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira.
PT	– Partido dos Trabalhadores.
PTB	– Partido Trabalhista Brasileiro.
QIVC	– Questionário de identificação das variáveis de controle.
RCEF-RS	– Referencial Curricular para a Educação Física no Rio Grande do Sul.
RIEPRE	– Associação Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul.
RS	– Rio Grande do Sul.
SAERS	– Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul.
SEDUC/RS	– Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul.

1ª CRE	– 1ª Coordenadoria Regional de Educação.
UERGS	– Universidade do Estado do Rio Grande do Sul.
UFG	– Universidade Federal de Goiás.
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
ULBRA	– Universidade Luterana do Brasil.
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNISINOS	– Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
URI	– Universidade Regional Integrada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
PARTE I – DISCUSSÃO TEÓRICA	23
1.1. Contextualização da Rede Estadual de Ensino.....	24
1.2. A Educação Física na Rede Estadual de Ensino	31
1.3. As Políticas Educacionais da formulação a interpretação.....	39
1.3.1. <i>A abordagem do ciclo de políticas educacionais</i>	43
1.3.2. <i>Aspectos para a análise das políticas educacionais</i>	49
1.4. As políticas educacionais estaduais de 2007 a 2017.....	57
1.5. A Prática Pedagógica da Educação Física	72
1.6. A produção do conhecimento em Educação Física no Ensino Médio.....	83
1.6.1 A Educação Física e o Ensino Médio em teses e dissertações.....	83
1.6.2 A Educação Física e o Ensino Médio em periódicos Nacionais.....	95
PARTE II – DECISÕES METODOLÓGICAS.....	106
2.1. Caracterização do estudo.....	107
2.2. Eleição das escolas e negociação de acesso.....	110
2.3. Contextos e colaboradores.....	118
2.3.1. <i>E.E.E.M. Verona</i>	118
2.3.2. <i>E.E.E.M. Coliseu</i>	119
2.3.3. <i>Cenários e colaboradores</i>	120
2.4. Instrumento para a coleta de dados.....	123
2.4.1. <i>Observação participante</i>	123
2.4.2. <i>Diário de Campo</i>	124
2.4.3. <i>Entrevista semiestruturada</i>	125
2.4.4. <i>Análise documental</i>	126
2.5. Análise e tratamento das informações.....	127
2.5.1. <i>Categorias de análise</i>	127
2.5.2. <i>Validade interpretativa</i>	129
PARTE III – INTERPRETAÇÕES.....	130
3.1. A recepção das políticas: a precarização, a intensificação e o esgotamento profissional.....	121
3.2. A prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio: um cenário de desvalorização e o desinvestimento pedagógico	154
3.3. Os subalternos resistem: entre o desconhecimento e o desinteresse	178
3.4. As marcas sociocorporais presentes na prática pedagógica dos docentes: como resposta às políticas educacionais.....	208
REFLEXÕES.....	221
REFERENCIAL TEÓRICO.....	229
APÊNDICES.....	238
Apêndice A – Mapeamento de escolas para o trabalho de campo.....	239
Apêndice B – Contextualização da E.E.E.M. Coliseu.....	240
Apêndice C – Contextualização da E.E.E.M. Verona.....	241
Apêndice D – Roteiro de observação.....	242
Apêndice E – Quadro síntese do trabalho de campo.....	243
Apêndice F – Carta de apresentação do pesquisador à mantenedora e às escolas.....	244
Apêndice G – Solicitação de autorização para pesquisa em escolas.....	245
Apêndice H – 1ª Carta de Autorização da 1ª CRE/SEDUC/RS.....	246
Apêndice I – 2ª Carta de Autorização da 1ª CRE/SEDUC/RS.....	247
Apêndice J – Termo de consentimento institucional.....	248

Apêndice K	– Termo de consentimento livre e esclarecido.....	249
Apêndice L	– Roteiro de questões para a entrevista semiestruturada.....	252
Apêndice M	– Exemplo de transcrição de entrevista semiestruturada.....	253
Apêndice N	– Lista de unidades de significado.....	271
Anexo 01	– Imagem do website da SEDUC/RS sobre a política Reestruturação Estadual Curricular.....	280
Anexo 02	– Site de consulta da Base Comum Curricular.....	281
Anexo 03	– Site do Referencial Curricular Gaúcho	282

INTRODUÇÃO.

Clarice Lispector, escritora ucraniana que viveu no nosso país, tem uma frase magnífica que, sintetizada, dizia: “O melhor de mim é aquilo que eu não sei”, ou, no escrito dela, “aquilo que desconheço é minha melhor parte”. Porque aquilo que já sei é mera repetição, mas aquilo que eu não sei é o que me renova, o que me faz crescer. O conhecimento é algo que me reinventa, recria, renova. Por isso, é preciso ter humildade para que possamos aprender a fazer melhor aquilo que fazemos. Para que aquilo que realizamos sirva para a vida em abundância. Você não precisa deixar o lugar em que está para fazer melhor. É fazer melhor onde você está (CORTELLA, 2014, p.47).

Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) e encontra-se sob a linha de pesquisa intitulada Formação de Professores e Prática Pedagógica. Como tema de pesquisa está a prática pedagógica no Ensino Médio e a forma como o docente a constrói diante das mudanças nas políticas educacionais e como essas políticas se constituem na sua prática pedagógica.

No processo de aproximação com o tema deste estudo, aponto alguns elementos que contribuíram para a configuração do problema de pesquisa. A decisão por escolher abordar a prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio em escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul se dá por conta da minha vivência como docente e assessor pedagógico deste Rede de Ensino e, hoje, supervisor do Ensino Médio em uma escola da Rede localizada no município de São Leopoldo. Torna-se necessário que haja um breve relato do meu percurso acadêmico e profissional para que haja uma compreensão da escolha deste tema.

No contexto acadêmico, iniciei meus estudos como graduando de Educação Física na Universidade Luterana do Brasil no ano de 2004. No primeiro semestre do curso me deparei com o componente curricular Movimento e Aprendizagem¹. Naquele momento, diante de produções desconhecidas para mim sobre a prática docente, iniciaram minhas inquietações sobre a temática. No ano de 2006, fui contratado emergencialmente² pela Rede Municipal de Educação da cidade de Nova Santa Rita/RS, onde começaram a ser latentes, na minha trajetória acadêmica e profissional, as questões educacionais e as dificuldades da prática pedagógica.

¹ Movimento e Aprendizagem era o componente curricular do curso de Educação Física da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) que discutia a didática voltada para a Educação Física.

² É a forma como o professor da rede educacional de ensino é contratado para fazer parte do magistério por necessidade do ensino, sem possuir estabilidade ou plano de carreira. Pode também ser chamado de contrato temporário.

Ainda naquela época eu fazia parte dos programas Escola Aberta para a Cidadania³, Mais Educação⁴ e Projeto Esporte e Lazer das Cidades (PELC)⁵. Era rotina, portanto, interagir com os docentes de Educação Física de quatro escolas diferentes, além de lecionar na rede municipal de Nova Santa Rita/RS. Os relatos dos docentes sobre a dificuldade em dar conta das modificações das políticas educacionais e das demais normas e resoluções despertaram em mim mais uma série de inquietações. Entre essas inquietações posso citar a forma de avaliação, os conteúdos mínimos e o tipo de instrumento de avaliação que o docente poderia utilizar.

Concluí minha graduação no ano de 2007, porém continuei atuando nos projetos Escola Aberta, Mais Educação e PELC e, em 16 de junho de 2009, assinei o contrato emergencial de professor de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul na cidade de Sapucaia do Sul, para atuar em duas escolas. Com a bagagem das experiências em projetos e o estágio realizado na cidade de Nova Santa Rita/RS, iniciei a minha prática pedagógica no “chão da escola” com o Ensino Médio. Naquele momento, se vivia a inserção da política educacional Lições do Rio Grande⁶, que se baseava no ensino por habilidades e competências, modificando o modelo que existia no Estado. Esse modelo tinha como objetivo estabelecer as construções dos conteúdos a fim de se alcançar determinadas competências num período de tempo determinado. Nesse processo estariam incluídos os conteúdos que não deveriam ser trabalhados, em forma de listagens de temas a serem abordados. Durante o período de apresentação, aceitação e implementação, a nova política causou um grande debate por parte dos docentes e várias tensões nas escolas. Os docentes se questionavam como avaliar através de habilidades e competências, ou seja, como traduzir as notas do modelo anterior para aquele novo modelo.

Assim como o Lições do Rio Grande, em novembro de 2011 surgiu o Ensino Médio Politécnico, que foi outra política educacional. Esta política foi proposta durante o governo de Tarso Genro, no ano de 2011, com o secretário de educação José Clóvis de Azevedo. A proposta era exemplificada como uma política que capacitaria o estudante para o meio científico, com

³ O projeto era uma parceria da SEDUC/RS com a UNESCO, cujo objetivo era que as escolas abrissem aos finais de semana, oferecendo oficinas para a comunidade onde a escola está inserida.

⁴ Constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas (fonte MEC).

⁵ Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), o projeto é realizado pelo Ministério do Esporte, e visa a proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer que envolvem todas as faixas etárias e as pessoas portadoras de deficiência. Neste caso, eu vivenciei essas práticas em uma escola de Canoas/RS.

⁶ O Lições do Rio Grande foi uma política para o Estado do Rio Grande do Sul que envolvia a mudança da avaliação dos estudantes para habilidades e competências. A proposta do referencial curricular englobava o ensino médio e o ensino fundamental.

um novo componente curricular – os seminários integrados – e, segundo a política, a sua concepção seria baseada na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho. Nessa perspectiva, a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania. A proposta do Ensino Médio Politécnico, a exemplo da anterior, também gerou uma série de incompreensões, dilemas e inquietações nos professores, considerando-se que a mesma também alteraria a carga horária das disciplinas e haveria a inserção do Seminário Integrado, um novo componente curricular. Naquele momento histórico do Ensino Médio gaúcho, eu estava inserido em um Instituto de Educação na cidade de Canoas/RS que possuía turmas regulares e o Curso Normal⁷. Naquele Instituto, eu lecionava o componente curricular Educação Física no Ensino Médio regular e, no Curso Normal, lecionava também o componente curricular Didática na Educação Física. Minha docência findou-se naquele Instituto de Educação no final do ano de 2013.

No ano de 2013, fui aprovado em concurso público para a Rede Estadual de Ensino e no ano de 2014, quando já atuava em uma escola de Ensino Médio na cidade de Esteio/RS, fui nomeado, alterando o meu regime jurídico de contratado emergencialmente para concursado no componente curricular Educação Física nas séries finais do Ensino Médio. Diante desse cenário, houve a minha troca de escola, pois minha designação na condição de concursado era para a cidade de Novo Hamburgo/RS. Durante essas alterações, vivenciei um dos maiores choques metodológicos da minha prática pedagógica. A escola em que eu lecionava na cidade de Esteio/RS tratava o Ensino Médio Politécnico, com o componente curricular Seminário Integrado, tendo a finalidade e o procedimento metodológico que visava que o estudante desenvolvesse a prática de realizar um trabalho científico. Por conta da alteração do meu regime jurídico⁸, tive a mudança de escola e passei a atuar na cidade de Novo Hamburgo. Paradoxalmente, a escola realizava um projeto de pesquisa com diário de campo e exposição de pôster ao término do ano. O componente curricular Seminário Integrado analisava o trabalho de campo desses estudantes. Esses fatos geraram inúmeras inquietações ao longo do ano letivo, inquietações essas que nem mesmo a mantenedora conseguiu saciar.

Vivenciei a prática do Ensino Médio Politécnico de duas formas bem distintas. Na primeira escola, localizada na cidade de Esteio/RS, a prática de ensino do componente

⁷ O Curso Normal habilita o estudante a ser professor na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Ele pode ser realizado em conjunto com o Ensino Médio regular; no entanto, o curso tem seis meses a mais de duração.

⁸ Alterou o regime jurídico por deixar de ser contrato emergencial e passar a ser concursado da rede Estadual de Ensino.

curricular Seminário Integrado, segundo a instrução da supervisão escolar, tinha o objetivo de desenvolver nos estudantes os conhecimentos necessários para se apresentar um trabalho científico, a forma de elaborar um projeto de pesquisa, e conhecer, interpretar e desenvolver as normas da ABNT⁹. Na segunda escola, situada na cidade de Novo Hamburgo/RS, o componente curricular era tratado como uma oportunidade de desenvolvimento científico-acadêmico, pois os estudantes faziam a escolha de temáticas e as desenvolviam de acordo com as normas da ABNT, produzindo um projeto para o qual deveriam ir a campo como parte da metodologia de pesquisa. Dessa maneira, os estudantes realizavam apontamentos em um diário de campo, além de terem a incumbência de apresentar os trabalhos em uma feira interna sob a orientação de um professor orientador. Na feira interna, os trabalhos melhor avaliados participavam de outras feiras, com os recursos para participações advindos do CPM¹⁰ da escola.

Recordo-me que, naquele momento, durante a formulação e a proposição da política educacional Lições do Rio Grande, nós, docentes, participamos de seminários, encontros e formações. Nestas formações, participamos das formulações, o que tornou a proposta dinâmica e tornou o professor um dos agentes que poderia interpretar e agir como entendesse dentro dessa proposta. Já no que diz respeito à política educacional do Ensino Médio Politécnico, a proposta chegou ao grupo docente por meio da equipe diretiva, que realizou os ajustes necessários. Percebi, como docente atuante no Ensino Médio, que levou um tempo para que fosse entendida a mudança das avaliações de habilidades e competências para os conceitos. Além disso, houve outra mudança significativa com a inserção da politécnica no ensino público gaúcho.

Em 2015, passei a fazer parte da organização da mantenedora. Fui convidado a alterar a minha designação para a SEDUC/RS/1ªCRE, com a função de assessor financeiro e posteriormente assessor pedagógico. Nesse último cargo, tive maior contato com as normativas e as resoluções voltadas para o Ensino Médio gaúcho, tive acesso a várias escolas e passei a vivenciar diversos contextos. Todas essas vivências geraram mais incompreensões, mais inquietudes, mais questionamentos acerca da forma como o docente em Educação Física realiza a sua prática pedagógica diante de tamanha precariedade estrutural, como realiza a sua prática pedagógica diante das mudanças de políticas educacionais e da diversidade cultural entre as escolas. As questões que envolvem o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul ficaram latentes no meu pensamento e o questionamento de como os docentes de diversas áreas

⁹ Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas e instruções para a formatação e o desenvolvimento de trabalhos científicos.

¹⁰ Circulo de País e Mestre (CPM), composto por pais de estudantes, estudantes, professores e funcionários da escola. Realiza uma série de ações com a finalidade de angariar fundos para auxiliar no desenvolvimento do ensino.

conseguem realizar a sua prática pedagógica diante de tanta diversidade se tornou ainda mais forte. Afinal, como o docente de Educação Física constitui essas mudanças na sua prática pedagógica?

Em 2016, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, a fim de compreender melhor como o docente realiza a sua prática pedagógica diante de tanta diversidade. Desse modo, tentei desenvolver um debate para melhor entender a prática pedagógica dos professores de Educação Física frente às políticas educacionais. Assim, formulei a seguinte problemática: **Como os docentes de Educação Física, atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, constituem a sua prática pedagógica diante das mudanças nas políticas educacionais ocorridas entre os anos de 2007 e 2017?**

A partir do problema elencado, se construiu o seguinte objetivo: **Compreender como os docentes de Educação Física da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul constituem sua prática pedagógica diante das diferentes políticas educacionais para o Ensino Médio elaboradas pela Rede Estadual de Ensino entre 2007 e 2017**". Que se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- 1 – Compreender como os docentes do componente curricular Educação Física, atuantes no Ensino Médio, significaram as políticas educacionais propostas;
- 2 – Compreender e identificar quais fatores tensionam a prática pedagógica diante das políticas educacionais propostas;
- 3 - Compreender quais as tensões que envolvem o Ensino Médio na conjuntura atual;

Para compreender esse questionamento e os objetivos, realizei um estudo etnográfico com professores da rede estadual de ensino em uma escola da cidade de Porto Alegre/RS e uma escola da cidade de Canoas/RS. Os fatores que me conduzem a escolher tais cidades, considerando que existem escolas estaduais em todas as cidades do Estado, é a proximidade da mantenedora¹¹, além da proximidade com a minha residência e o local dos meus estudos.

¹¹ A sede da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul situa-se na cidade de Porto Alegre, de forma que as escolas mais próximas possuem maior evidência no cenário da educacional gaúcho.

Considerando o tempo de execução de um Mestrado, creio que essa é a escolha mais exequível para a pesquisa, o que possibilita que eu tenha um contato mais próximo com os docentes e com as suas práticas.

PARTE I

DISCUSSÃO TEÓRICA

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.

[...] a ideia de povo brasileiro constituído através de uma identidade nacional é mais uma construção que procura dar um sentido unívoco nunca existente de fato; se a ideia de nação é tardia e mostra-se precária em termos de propiciar acesso universal à educação de qualidade; e, ainda, se o caráter público da educação formal é frágil, tudo isso tem raízes na formação e no desenvolvimento da sociedade brasileira, que produziu e reproduziu desigualdade socioeconômica e exclusão (MEINERZ e CAREGNATO, 2011, p.58).

À luz dos estudos de Vargas *et al* (2013) e Alves (1995) compreendo que a educação chegou ao Rio Grande do Sul através das primeiras incursões europeias que começam a ocorrer no século XVII. Nestas incursões, chegaram os jesuítas¹², que vieram com o intuito de catequizar os índios, para isso formaram-se as “reduções”¹³. Essas reduções foram construídas na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Estes eram os locais de onde surgiram os rudimentos pedagógicos implantados nessa região, dentro da concepção moderna de instrução. Porém, com a expulsão dos jesuítas, as reduções acabam se desmantelando devido à belicosidade entre portugueses e índios.

Após a educação jesuíta, a educação no país passou a ser mantida pelo Império e, com o passar do tempo, houve um desenvolvimento e aprimoramento dos processos educacionais. No ano de 1834, através do Ato Adicional à Constituição, a educação primária, equivalente ao ensino fundamental, e à educação secundária, equivalente ao Ensino Médio na atualidade, passam a ser de responsabilidade das províncias pertencentes ao Império do Brasil. Nesta época, o estado recebia o nome de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Nas concepções de Vargas *et al* (2013) e Alves (1995) a situação do ensino gaúcho na época era precária e de abandono, sendo herança desde o século XVII, da época das missões jesuítas. A situação do ensino no Rio Grande do Sul continuou de forma precária por conta da falta de recursos educacionais que a província detinha.

¹² Os jesuítas são religiosos da Igreja Católica que fazem parte da Companhia de Jesus. Essa ordem religiosa foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola. Portanto, esta ordem religiosa foi criada no contexto da Contrarreforma Católica. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549, com a expedição de Tomé de Souza.

¹³ As reduções foram os aldeamentos indígenas organizados e administrados pelos padres jesuítas no que seria o Novo Mundo, como parte de sua obra de cunho civilizador e evangelizador. No Rio Grande do Sul, as missões ou reduções localizam-se em São Luiz Gonzaga, onde ficavam as reduções São Lourenço Mártir e São Luiz Gonzaga; em São Nicolau estava São Nicolau do Piratini; em Entre-Ijuís localizava-se São João Batista; em Santo Ângelo havia a redução Santo Ângelo Custódio; em São Miguel das Missões encontrava-se São Miguel Arcanjo e, por fim, em São Borja situava-se a redução São Francisco de Borja.

Frente as grandes dificuldades estruturais na educação em todo o estado do Rio Grande do Sul, a cidade de Rio Grande foi a pioneira, por meio da Câmara de Vereadores a reivindicar frequentemente as questões referentes ao ensino. Em 1851, a mesma, lançou um relatório no qual analisava condições, dificuldades, possíveis soluções e solicitava auxílio para a instrução em Rio Grande, ato repetido de 1853 a 1855. A estrutura para o ensino já era precária em relação ao material didático e ao material físico naquela época. Questões estas também notórias em outras cidades como Pelotas, Caxias do Sul e Porto Alegre.

Durante a primeira república a educação do estado do Rio Grande do Sul passou por um embate entre preceitos religiosos e o positivismo que chegava não só ao Brasil. Pelo tamanho geográfico do estado é uma tarefa árdua tentar definir uma educação estadual, ainda assim os estudos de Bica (2015) e Corsetti (2000; 2008; 2010) lançam pistas que nos ajudam a compreender como acontecia a educação no estado do Rio Grande do Sul. Portanto, é possível entender como no interior do estado¹⁴ o positivismo influenciou a educação.

Afinal, a educação foi a melhor forma e/ou caminho encontrado pelos positivistas para preconizar os símbolos, as crenças, os rituais e os valores da República, e, além disso, foram especialmente a partir do governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira que se manifestaram todas estas possibilidades na campanha gaúcha e na Rainha da Fronteira, reafirmando a ideia de que a Educação Positivista Republicana representou o pensamento social e hegemônico de uma época histórica, que deixou importantes traços culturais e heranças patrimoniais para a sociedade bageense nas primeiras décadas do século XX (BICA, 2015. p. 95).

O positivismo se fortalecia de tal forma na educação gaúcha que aos poucos foi se desenvolvendo uma política educacional que ia ao encontro das necessidades do mercado, considerando a lógica capitalista. Deste modo organizou-se um currículo que convergiu com esta lógica.

A reorganização curricular e programática efetivada nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, na Primeira República, possibilitou a adoção de um caráter científico e técnico na estruturação dos conteúdos, o que foi importante para a formação do conjunto de trabalhadores que se faziam necessários para a realidade capitalista que os republicanos desejavam consolidar. Todavia, nas disciplinas que implicavam a formação de valores sociais e políticos, éticos e morais, constatou-se a manutenção das antigas orientações idealistas. Particularmente em relação à história, essa situação ficou evidenciada, significando mais uma forma de acomodação com a Igreja Católica (CORSETTI, 2000. p. 192).

¹⁴ Entendo como interior do estado a região que não pertence as proximidades da Capital do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)

As mudanças programáticas no estado do Rio Grande do Sul, acompanham as mudanças ocorridas a nível nacional através das diversas reformas - Reforma Benjamim Constant, Reforma Eptácio Pessoa, Reforma Rivadávia, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma João Luiz Alvez - pelas quais a educação nacional passou.

Após tais mudanças, um dos marcos para a educação nacional foi o manifesto dos pioneiros da educação nova,¹⁵ no ano de 1932. Este manifesto provocou uma reflexão profunda sobre o novo sentido da escola, sobre quais seriam os conteúdos a serem ensinados, o novo papel dos docentes e as metodologias mais adequadas para atingir os estudantes.

Os dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (2009) referente aos anos 1950/1960 até os anos 70, relatam que houve um processo muito centralizado no que se refere a currículos escolares. Os currículos eram elaborados nas Secretarias de Educação e repassados às escolas, para que elas os executassem. No Rio Grande do Sul, inclusive os exames finais eram feitos na própria Secretaria de Educação e eram enviados a todas as escolas do estado para serem aplicados. Eram elaborados não para avaliar o sistema, mas para avaliar, aprovar ou reprovar os estudantes. Os professores deveriam desenvolver os currículos elaborados pela Secretaria de forma a preparar seus estudantes para fazerem as provas da SEDUC/RS. Conforme Rio Grande do Sul (2009), a frequência à escola era muito menor: apenas 36% da população de 7 a 14 anos estavam na escola em 1950, enquanto hoje são 98% em todo o estado.

O fim da década de 70 e os anos 80 foram caracterizados pelas aquisições de vários direitos pelos cidadãos, haja vista a elaboração da nova carta magna brasileira, a constituição de 1988. Neste período, o magistério público estadual no Rio Grande do Sul tomou forma e ganhou o estatuto e o plano de carreira estadual através da Lei 6672 de 1974, que foi criada à luz da Lei 5692/71, como diz na inicial da Lei, ela é responsável por dar os direitos, deveres e responsabilidades do magistério público do estado do Rio Grande do Sul:

Art. 1º - Esta Lei disciplina o regime jurídico do pessoal do Magistério Público Estadual do 1º e 2º graus de ensino, regula o provimento e vacância dos seus cargos, estabelece seus direitos e vantagens, define os respectivos deveres e responsabilidades e cria e estrutura a respectiva carreira, nos termos da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (RIO GRANDE DO SUL, 1974, p.1).

O plano de carreira do magistério foi uma das conquistas históricas da classe no âmbito

¹⁵ Histórico documento de 1932 redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis intelectuais, no qual se encontram as principais formulações do movimento educacional renovador denominado Escola Nova. (CUNHA e SOUZA, 2011. p. 850).

estadual, mesmo dentro do período ditatorial esta é uma das conquistas que o magistério até hoje luta para que se mantenha. Embora muitos gestores ventilarem a possibilidade de mudança no plano, esta iniciativa não se concretiza.

No ano de 1996, após oito anos de longo debate, pois no ano de 1988 foi promulgada a constituição nacional, foi aprovada a Lei 9394/96 que estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional que é fruto da XI ANPED¹⁶ e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Em termos estaduais não houve mudanças ao que se refere a diretrizes e políticas educacionais, somente passou a ser seguida a nova Lei.

Conforme dados fornecidos pelo senso da SEDUC/RS, o Rio Grande do Sul na atualidade possui 2576 escolas, sendo 254 delas na cidade de Porto Alegre e 37 na cidade de Canoas. Na cidade de Porto Alegre, são 74 escolas que oferecem o Ensino Médio, possuindo 43 professores em contrato emergencial e 216 professores nomeados¹⁷ para a área de Educação Física. Já na cidade de Canoas os dados referentes aos professores não foram fornecido por parte da mantenedora.¹⁸

O que observo perante os documentos da administração estadual é que a educação da Rede Estadual¹⁹ é baseada em dados e avaliações para que os gestores realizem ações e formulem as políticas públicas. Dados estes, como é possível observar em Rio Grande do Sul (2009), que nos são apresentados, informando que apenas 36% da população na faixa etária apropriada frequentava a escola.

Sem priorizar a melhoria em recursos pessoais e didáticos pedagógicos para melhoria do acesso e permanência na escola, a administração estadual justificou os problemas educacionais nos índices apresentados por conta da falta de um padrão curricular, haja vista que o estado do Rio Grande do Sul possui situações peculiares em cada localidade do seu amplo território.

Esta falta de padrão curricular, apontada pelos gestores, é uma das justificativas para ser instituída a primeira política educacional da Rede Estadual de Ensino, as Lições do Rio Grande. Com o término do mandato houve a troca do mandatário do governo estadual, fato este corriqueiro na administração estadual, esta troca acarretou em uma nova mudança na política educacional, que passou a ser o Ensino Médio Politécnico e quatro anos depois com nova troca

¹⁶ XI ANPED – Décimo primeiro Fórum Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁷ No caso de professores nomeados, não há a distinção de quais estão em estágio probatório e quais são efetivos.

¹⁸ A 27ª CRE, não forneceu os dados referentes ao número de docentes e o regime jurídico por não possuir este mapeamento.

¹⁹ Rede estadual de Ensino refere-se à Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul.

de mandatário houve a instituição da Reestruturação Curricular para o Ensino Fundamental e Médio.

Compreendo que estas mudanças, nas políticas educacionais, ocorrem pelo fato das administrações não convergirem nas suas concepções educacionais e a constante necessidade dos gestores tornarem o seu discurso hegemônico.

O Ensino Médio na Rede Estadual possui características próprias, tais características que pretendo compreender de forma mais profunda ao longo deste estudo, através da minha imersão no campo de pesquisa, bem como a prática pedagógica dos docentes inseridos neste contexto.

Cada governo que assume a administração estadual tenta deixar a sua “marca”²⁰, neste tocante formula-se uma nova política educacional, havendo, assim, a tentativa de consolidá-la em ações educacionais, muitas vezes com a justificativa de garantir o acesso e a permanência do estudante no ambiente educacional e com o discurso de criar situações para que o ensino tenha a qualidade que os gestores idealizam; as políticas, no que observo seguem as tendências político partidárias e, dependendo do governante que está no poder, seguem as premissas capitalistas da lógica de mercado.

Tentando ser fiel com o momento histórico pelo qual perpassam os docentes da Rede Estadual, no que se refere ao mundo do trabalho docente e na sua organização de vida, compreendo que o atual momento é de colapso geral. Tal situação ocorre devido à precarização docente, à precariedade física das escolas, a falta de recursos didáticos pedagógicos e de material humano, situação esta tão semelhante a do século XIX, já mencionada anteriormente. No entanto, a situação atual é parte de uma agenda clara e precisa que preconiza a privatização das instituições públicas.

Os neoliberais defendem que fazendo do mercado o arbitro último da dignidade social, será eliminada a política, e a respectiva irracionalidade, das nossas decisões sociais e educacionais. Eficiência e análise de custos-benefícios serão os motores da transformação social e educacional. Assim, para além de se esquecerem de que os mercados são uma forma de política, entre os efeitos últimos de tais estratégias “economizantes” e “despolitizantes” encontra-se o fato de ser ainda mais difícil interromper as crescentes desigualdades de recursos e poder que tão profundamente caracterizam a nossa sociedade (APPLE e NÓVOA, 1998, p. 34).

O magistério estadual é caracterizado por constantes lutas para a manutenção dos seus direitos, para a melhoria da qualidade da educação, tanto no viés estrutural quanto ao que diz

²⁰ Colocar a sua proposta como hegemônica, demarcar o seu governo como um referencial.

respeito a recursos humanos e condições de trabalho. O estatuto do magistério público do estado do Rio Grande do Sul foi criado no ano de 1974 através da Lei: 6672/74, desde então os docentes da Rede Estadual passaram por 14 atos de greve, sendo a maior delas no ano de 1988 (96 dias) e a segunda maior delas na atualidade 2017 (90 dias). Entendo que os docentes da Rede Estadual, tem a consciência do papel que ocupam e da importância da luta pela manutenção dos direitos historicamente adquiridos.

Com a sua ênfase no consumidor mais do que no produtor, as políticas neoliberais têm também de ser vistas como parte de um ataque mais amplo aos direitos que os trabalhadores conquistaram ao longo de décadas de constante luta. Em particular na educação, constituem um ataque aos sindicatos de professores que são vistos como demasiado poderosos e dispendiosos. (APPLE e NÓVOA, 1998, p. 31).

Atualmente, o docente da Rede Estadual tem a sua remuneração sistematicamente atrasada, não paga e até mesmo fracionada, em parcelas que não conseguem sequer arcar com os gastos referentes ao seu transporte, para se deslocar à escola para realizar a sua prática pedagógica diária.

Seguindo o exemplo do que existia no século XIX, mesmo com a modernização e a informatização, entendo que a situação da educação da Rede Estadual retrocedeu, a agenda de precarização do ensino estadual, mais especificamente do Ensino Médio é recorrente.

A greve geral pela qual passou a Rede Estadual, no ano de 2017, encerrou-se sem garantia de direito algum para os docentes, nem mesmo a garantia dos direitos previstos em legislação vigente, nem mesmo uma promessa referente ao pagamento da sua remuneração em dia. A greve impactou na postergação do término do calendário letivo de 2017, na intensificação do trabalho docente com recuperações de dias letivos e carga horária em momentos considerados por docentes e estudantes como período de descanso. Inclusive, o uso da hora atividade de planejamento foi utilizado para a recuperação dos dias de greve. Por estes fatores penso que este estudo passa por um momento de colapso geral, onde docentes e estudantes passam um momento intenso no que diz respeito às questões políticas e educacionais.

Obviamente, muitos educadores comprometidos já sabem que a transformação de políticas e práticas educacionais – ou a defesa dos ganhos democráticos em nossas escolas e comunidades – é inerente a política. De fato, isso é tornado constantemente visível pelo fato de que movimentos neoliberais e neoconservadores tornaram o ensino e os currículos os alvos de ataques conjuntos por anos (APPLE, 2017, p. 164-165).

A luz dos estudos de Apple e Nóvoa (1998), Apple (2000; 2003; 2008; 2017) não me surpreende a falta de atenção da atual administração estadual ao que se refere à valorização dos

docentes, ao destinar recursos públicos para a educação, pois a situação atual dessa faz parte de uma agenda rigorosa dos neoliberais.

As instituições públicas, tais como as escolas, são “buracos negros” nos quais o dinheiro é depositado – e subitamente desaparece -, não dando quase nunca resultados adequados. Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade que é mais poderosa do que qualquer outra – a racionalidade econômica. Eficiência e uma “ética” de análise custos-benefícios são as normas dominantes (APPLE e NÓVOA, 1998, p. 30).

Compreendo deste modo a Rede Estadual, mais especificamente a área educacional, como um local de constantes disputas, de modo que os gestores tentam colocar o seu discurso como hegemônico e os docentes lutam para a melhoria das condições educacionais e para manter os seus direitos conquistados historicamente. Neste cenário entendo que o docente está em uma posição de subalterno que historicamente tenta falar, mas poucas vezes é ouvido e, deste modo, a educação estadual permanece em movimento, em uma dinâmica na qual traz o sentimento de que não saímos do lugar. Ainda diante de políticas, normativas, ofícios e decretos, o docente que está no “chão da escola” é constantemente sufocado.

1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO.

Para a Educação Física, especificamente, o cenário se apresenta obscuro, semelhante ao que ocorre com outros componentes curriculares caracterizados epistemologicamente pela expressividade e potencialidade crítica — artes, sociologia e filosofia. Esses componentes estão excluídos de sua obrigatoriedade. Vê-se, desde um movimento unilateral, ruir o que entendemos serem conquistas que, por muito tempo, foram lutadas, e que com grande esforço, conquistadas (LOPES *et al*, 2017, p. 77).

O surgimento da Educação Física Escolar no Brasil, indo ao encontro do entendimento de Coletivo de Autores (2009), foi “importada” da Europa de forma que as escolas europeias começaram a inserir exercícios físicos como jogos, a ginástica, a dança e a equitação nas escolas. Haja vista o conteúdo e a forma como era tratada a Educação Física Escolar entendo que as práticas eram voltadas à sociedade burguesa e não para o proletariado. Com o fortalecimento das sociedades capitalistas, o proletariado passa a incorporar o exercício físico com um papel mais destacado, a fim de atender a uma lógica de trabalho braçal nas indústrias. Deste modo a Educação Física Escolar passa a ter um papel de formação de um homem mais forte, mais ágil com as habilidades necessárias para o trabalho.

No Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX acompanhou as diretrizes nacionais voltadas para a educação, a Educação Física Escolar no cenário estadual era a reedição do que era realizado a nível nacional. Neste tocante, os acontecimentos históricos da educação com as reformas nacionais já citadas no capítulo anterior foram reeditadas no estado. Portanto no início do século, Rui Barbosa faz a defesa da Eugenia, que se tratava de medidas sociais sanitárias com o desenvolvimento de uma Educação Física Escolar que buscava influenciar física e mentalmente o desenvolvimento das qualidades dos indivíduos. Com esta visão ele defende o parecer que institui a Educação Física Escolar e demarca a importância de Eugeniação.

Posteriormente, a prática pedagógica da Educação Física passou a ser ministrada por instrutores formados por instituições militares e somente no ano de 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física. Neste período a Educação Física era vista como prática e aprendizagem dos esportes.

Essa influencia do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação de Educação Física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva [...] (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 53).

Com o passar do tempo, a Educação Física perpassou por diversas fases: pedagogização

(1945 – 1964), Competitivista (1964) e pôr fim a Fase Popular que se instituiu após a abertura do país à democracia. Vale ressaltar que no ano de 1971 foi criado o decreto 69.450/71 que instituiu a Educação Física como um componente curricular.

Art . 1º A Educação Física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art . 2º A Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971).

Destaco ainda que a Educação Física Escolar tem status de prática desportiva e recreativa escolar, mais uma vez compreendendo que o contexto histórico nacional a época, remete-se a ditadura militar.

Acompanhando o início da abertura do país à democracia, a Educação Física nas décadas de 70 e 80 é atravessada pelo surgimento dos movimentos renovadores que iniciaram uma mudança de paradigmas na Educação Física Escolar que era alicerçada a uma pedagogia humanista²¹ e surge o movimento Esporte Para Todos.

Essa concepção de Esporte Para Todos se impregna de uma antropologia, que coloca a autonomia do ser humano no centro. Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte: ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que, regras, com que objetivos e sob que condições o pratica (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 55).

Os movimentos renovadores trouxeram um novo olhar para a Educação Física Escolar, um olhar no qual o estudante não é somente um objeto a ser lapidado, mas sim um ser pensante, socialmente e intelectualmente.

No Rio Grande do Sul, mesmo diante de novas perspectivas para o desenvolvimento da Educação Física como conteúdo do currículo escolar, algumas práticas são recorrentes, haja vista que mesmo estando no século XXI, algumas práticas seguem separando atividades para meninos e meninas, atividades físicas de rendimento e o esporte como prática hegemônica nas aulas.

Em 2009, na inserção da política curricular Lições do Rio Grande, houve nova visão da

²¹ Essa perspectiva teórica é aquela que desloca a propriedade dada ao produto para o processo de ensino, introduzindo o princípio do ensino “não diretivo”. Situa os objetivos no plano geral da educação integral, onde o conteúdo passa a ser muito mais instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento da natureza, “em si boa”, da criança.

Educação Física dentro do currículo escolar. Em Rio Grande do Sul (2009) pode-se observar que a política previu a inserção de atividades não antes vistas no componente curricular como, Dança, Lutas, Atividade corporal de aventura, entre outras. A mesma política proposta trouxe a inserção da Educação Física dentro das provas do Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), deste modo inserindo a necessidade dos estudantes terem conhecimentos ligados a Educação Física, trazendo uma nova concepção do componente curricular para a educação.

Uma observação: Educação Física e arte foram incluídas numa prova escrita de certificação de competências da EJA; nos novos concursos do magistério e na organização do currículo, devem ser trabalhadas como componentes curriculares específicos por pressuporem habilidades específicas, além das exclusivamente cognitivas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 10).

Compreendo que com a inserção da Política Lições do Rio Grande, o estado inicia uma caminhada para que o componente curricular passe a ter maior protagonismo no cenário curricular. A avaliação no componente curricular Educação Física passou a ser orientada, surgindo assim os conceitos. Logo e a proposta a ser realizada pelos seguintes critérios:

Na disciplina de Educação Física, por exemplo, se a tarefa é construir uma apresentação em PowerPoint (ou cartaz) para os colegas sobre os jogos e brincadeiras infantis dos seus antepassados, explicando-os, com base em entrevistas com pais e avós, critérios como relevância das informações utilizadas, indicação de fontes, organização da informação no suporte utilizado e linguagem (levando em conta a interlocução com colegas) são relevantes para a avaliação da tarefa (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 49).

Compreendo que o fazer docente deve ser autônomo, porém paradoxalmente as ações previstas nesta política, de certa forma, deixam de lado a autonomia docente. Em um processo de condução da ação docente. Mesmo que a proposta venha com sugestões de conteúdos para serem empregados pelos docentes.

Em 2011, com a inserção da Política Ensino Médio Politécnico, vislumbrou-se por parte dos gestores uma nova concepção de estudante para a Rede Estadual de Ensino. Nesta proposta política o estudante era entendido como protagonista na construção de aprendizagens. A pesquisa era entendida como um princípio pedagógico, corroborando com o pensamento marxista de educação. Utilizando este ideal, houve a inserção de um novo componente

curricular, o seminário integrado²². Nesta época para complementar a sua carga horária²³, os professores acabavam assumindo o componente curricular Seminário Integrado. Então os docentes eram inseridos nesta prática com a finalidade de dar conta do componente curricular. Muitas vezes sem compreender o que a proposta preconizava.

[...]existe uma real necessidade de compreensão da Proposta por parte do corpo docente, que, atualmente, desempenha uma tradução/apropriação desta, de acordo com as reais condições do contexto escolar (SILVA *et al*, 2017, p.17)

Além dos desafios inerentes a escola, as transformações oriundas da reformulação curricular iniciada no ano de 2011, causaram impactos imprevistos e alteraram as configurações de organização das aulas na escola, gerando novas ações e improvisos para adequação às políticas da educação nesse Estado (SILVA *et al*, 2017, p.17).

As alterações na escola repercutiram no aumento de carga horária dos estudantes e refletiram na reorganização dos componentes curriculares. Dentre as mudanças que ocorreram no contexto da Educação Física, foi a retirada de períodos do componente curricular, pois a carga horária no ensino fundamental e médio era de 3 períodos semanais em muitas escolas e, com esta reorganização, houve a retirada de um período no Ensino Médio. Dois anos depois se sugeriu a retirada de mais um período no Ensino Médio e posteriormente um período no ensino fundamental, no entanto a mudança não foi aprovada e foi dada autonomia para as escolas realizarem a organização curricular de acordo com a necessidade do seu corpo docente. Hoje existem escolas com dois (2) períodos no Ensino Médio e dois (2) ou três (3) no ensino fundamental.

Recordo-me que no processo de proposição da retirada de períodos do componente curricular Educação Física, na cidade de Canoas, os docentes se reuniram e realizaram uma série de ações, em um dado momento, inclusive houve o bloqueio da entrada de 27ª CRE, como forma de protesto contra a retirada de períodos do componente curricular.

Ainda em 2011, o departamento pedagógico da SEDUC/RS lançou o memorando nº 12, que instituía um projeto para apoiar as ações pedagógicas dentro das CRE's. O memorando destinava carga horária para que fossem difundidos grupos que trabalhassem com a cultura

²² Entendo ser importante explicar o contexto do Seminário Integrado pelo fato do componente ser ministrado também pelos docentes de Educação Física.

²³ Muitas vezes os professores não conseguiam somente com o componente curricular Educação Física fechar sua carga horária de 20h ou 40h em uma mesma escola, então lecionam em outros componentes como Arte e Ensino Religioso para completar a quantidade de períodos com prática pedagógica.

corporal e o treinamento de equipes esportivas, desde que não influenciasse na carga horária dos componentes curriculares e que sua realização acontecesse no turno inverso do estudante. Para a escola ser contemplada, a mesma deveria confeccionar um projeto, que deveria ser aprovado pela CRE nos setores pedagógico e de recursos humanos. Para a execução do projeto, o docente teria 30% da sua carga horária na Rede Estadual de Ensino destinada para desenvolver as práticas. Chama-me a atenção a redação do memorando ao que se refere ao treinador desportivo.

A função treinador desportivo, engloba todas as atividades associadas a competições esportivas [...] como uma atividade de docência, devendo estar, necessariamente, vinculada a um projeto educacional elaborado pela escola. Formação de equipes esportivas visando, prioritariamente, a participação nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul – JERGS e/ou outros eventos esportivos em nível escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 1).

É possível conceber esta proposta como um estímulo à prática desportiva nas escolas. Todavia, entendo que, ao mesmo tempo, se configura como um favorecimento e fortalecimento de uma concepção em que o esporte seria considerado conhecimento hegemônico na Educação Física Escolar. Compreendo, assim, que o esporte faz parte do contexto da Educação Física Escolar, e merece investimento e valorização, mas que o fato de haver um foco e uma priorização desta prática em detrimento de outras tantas pode conduzir o estudante a um entendimento que a Educação Física Escolar é somente o jogo escolar e o esporte de competição.

Os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) foram instituídos com a intenção de criar uma competição escolar no estado do Rio Grande do Sul. Com várias fases seletivas até se obter um campeão. A competição inicia em abril e finaliza próximo a setembro. Os jogos têm uma finalidade competitiva, não envolvendo atividades de cooperação e de conhecimento das modalidades esportivas, com o passar dos anos foram incluídas outras práticas como o xadrez e o tênis de mesa. No entanto, desde os primórdios do JERGS havia somente a prática dos esportes coletivos de maior difusão no país (Futsal, Futebol, Handebol, Basquetebol, Voleibol).

Este contexto corrobora para que a Educação Física Escolar ganhe nuances de escolinha esportiva dentro do ambiente educacional, isto é evidenciado na contextualização de um dos colaboradores do estudo de Araújo (2016):

[...] além das atividades curriculares, o mesmo tem horas de treinamento de

futsal na escola, e é o responsável pela organização das equipes que participam do JERG's16, a qual denomina “Escolinha de Futsal” [...] (p. 83).

Ainda no estudo de Araújo (2016), os colaboradores indicaram que existe muitas vezes cobrança excessiva sobre os resultados nos jogos por parte da escola e por parte da comunidade escolar. Deste modo, compreendo que em algumas escolas da Rede Estadual de Ensino a visão que se tem de Educação Física é associada ao JERGS. Vale ressaltar o que diz o regulamento dos JERGS sobre a suas finalidades:

Art.1º Os JOGOS ESCOLARES DO RIO GRANDE DO SUL (JERGS) 2017 têm por finalidade estimular a prática esportiva em todas as escolas públicas do estado (municipal, estadual e federal), buscando a mobilização da comunidade escolar em prol do esporte educacional (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

Art.2º Ao educar o jovem pela prática do esporte escolar, estamos proporcionando o reforço da construção da cidadania e dos ideais do movimento olímpico, possibilitando o direcionamento para a conscientização de um mundo melhor e mais pacífico, livre de qualquer tipo de discriminação e dentro do espírito de compreensão mútua, fraternidade, solidariedade (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

Portanto, em alguns contextos dentro da amplitude territorial do estado do Rio Grande do Sul, percebe-se que algumas escolas, alguns professores, incorporam a Educação Física como sinônimo do JERGS. Neste sentido o estudo de Araújo (2016) traz grande colaboração ao contextualizar a Educação Física na Rede Estadual de Ensino. Creio ser válido ainda ressaltar que dentro da estrutura da SEDUC/RS não existe um departamento de Educação Física Escolar, mas existe um departamento de esporte educacional, não existe um assessor de Educação Física escolar, mas existe um assessor de esporte educacional.

Dentro de todo o contexto das políticas educacionais, dos JERGS, da precarização do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino, além dos constantes ataques neoliberais à educação, a redução histórica de períodos da Educação Física na escola, o Novo Ensino Médio e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular, podem indicar uma redução ou totalmente a exclusão da Educação Física como componente curricular.

Nesse bojo, a presença de muitas disciplinas, como a sociologia, a filosofia, a educação artística e a Educação Física, é ameaçada em função dos novos contornos assumidos para o projeto de educação hegemônico em voga. Sob essa realidade, existe a possibilidade de que não apenas os pedagogos críticos não incluam a Educação Física em seus projetos educacionais, mas que os pensadores e formuladores do projeto de educação liberal-burguês acabem por se desinteressar pela Educação Física como componente curricular (BRACHT e ALMEIDA, 2003, p. 89).

A Educação Física, que na atualidade faz parte da área das linguagens e suas tecnologias, por horas é vista como a “prima pobre” dentro da área, por partilhar atenção com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Espanhol, Língua Estrangeira Inglês, Literatura e Artes. Na micropolítica escolar o componente curricular português tem um grau de importância maior que os outros e, este também é um conceito dos próprios docentes de Educação Física.

Neste contexto, a Educação Física da Rede Estadual de Ensino dentro da área das linguagens e suas tecnologias forma um conceito ou nota sobre as aprendizagens dos estudantes, em conjunto com os demais componentes curriculares. Conceito este que na atualidade pode ser descrito por conceitos (CRA – Conceito Restrito de Aprendizagem, CPA – Conceito Parcial de Aprendizagem ou CSA – Conceito Satisfatório de Aprendizagem) ou por notas (0 – 10 ou 0 – 100) ou por menções (A – Aprovado ou R – Reprovado). Hoje as escolas têm autonomia para decidir a forma como serão explicitados os resultados dos estudantes, assim, não possuindo uma homogeneização da expressão dos resultados em todo o estado do Rio Grande do Sul.

Entendo que a falta de uma visão ampla da Educação Física Escolar, diferente de um entendimento de prática de esportes com ênfase final em competição, é um dos fatores que dificulta a legitimação do componente curricular dentro do cenário estadual. Na atualidade, o docente, na minha compreensão, está desamparado na escola, haja vista a insuficiência de material, a ausência de uma visão ampla do componente curricular, a redução de períodos ao longo do tempo, o parcelamento e fracionamento de salários. Fatores estes que contribuem para um possível sentimento de impotência por parte dos docentes.

O governo estadual propôs em 2016 uma nova política educacional e o cenário que se avizinha com o Novo Ensino Médio, em conjunto com a homologação e implementação da BNCC voltada para esta fase da educação básica corroboram para que o componente curricular Educação Física seja desvalorizado, bem como outros componentes curriculares. No entanto, diversos estudos comprovam a contribuição que a Educação Física Escolar traz para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do estudante. Vale ressaltar relevância do docente na condução das práticas pedagógicas para o componente. Hoje, atuar na Rede Estadual de Ensino é tarefa árdua diante de tantos entraves que a agenda neoliberal em conjunto com os demais fatores que fazem parte do contexto escolar traz. Corroborando com a importância da Educação Física Escolar no Ensino Médio e a reflexão que os docentes podem provocar nos seus estudantes, Molina Neto (2017) argumenta.

Sim, a permanência da Educação Física no Ensino Médio é desejável porque ela é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos estudantes, para sua inclusão em todos os aspectos da vida social, para sua Educação em/para a saúde em todas suas dimensões e para a ampliação de seus horizontes culturais, éticos, estéticos e morais. Mas é preciso que nossas aulas concretizem tais finalidades, que, ao final de cada aula, possamos ter uma resposta afirmativa, concreta e especificada para a pergunta: o que aprendemos na aula de hoje? E que, ao final de cada trimestre letivo, estudantes e professores possam avaliar os efeitos dessa aprendizagem e avaliar a si mesmos com a seriedade que um Componente Curricular requer. (p.102)

Portanto, ao longo dos anos a Educação Física, ao que se refere à Rede Estadual de Ensino, sofre diversas tensões e embates. Os docentes perpassam por diversas dificuldades desde a redução de períodos até parcelamento de salários, fechamento de escolas. Elementos que influenciam não somente na vida profissional, mas também na vida pessoal destes docentes. A tentativa de compreensão de como o docente realiza a sua prática pedagógica diante de tantas inquietudes, aflições, das demandas que lhe são endereçadas, e os ataques sofridos, se torna tarefa constante e árdua. Entender a Educação Física de uma rede multifacetada como a do estado do Rio Grande do Sul é complexo, a situação pela qual os docentes perpassam pode convergir ao abandono da carreira docente, como fora estudado sobre a rede municipal de educação de Porto Alegre/RS por Santini (2004). Portanto, penso que compreender o percurso histórico da Educação Física Escolar e um pouco dos seus caminhos na Rede Estadual de Ensino contribui para a compreensão do atual momento do componente curricular e auxilia no entendimento de como os docentes manejam estas tensões no seu fazer docente.

1.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA FORMULAÇÃO À INTERPRETAÇÃO.

Em uma pesquisa, as contradições encontradas no Estado e nas políticas educacionais precisam ser compreendidas como fruto das disputas hegemônicas, que permeiam distintos elementos da ação de uma mesma instituição, de um mesmo sujeito ou de uma mesma política (GANDIN e LIMA, 2016, p. 661).

Jeferson Mainardes (2007) possui estudos como: “A Teoria de Basil Bernstein” e algumas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares; “Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas”, que nos convidam a pensar como e com que objetivo são formuladas as políticas educacionais. No entanto, a sua obra mais relevante para o nosso estudo entendo ser a “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, publicada na revista Educação e Sociedade de Campinas na edição de janeiro/abril de 2006. Nesse estudo, Jeferson Mainardes aborda o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball, sociólogo inglês, que teve notabilidade por formular este conceito, que trouxe grande contribuição para a realização de análises das políticas educacionais. Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold foram parceiros nessa formulação. Stephen Ball vem se dedicando a esses estudos desde o início da década de 1990 com várias obras que abordam as políticas públicas.

Compartilhando os pensamentos de Mainardes (2007), A Abordagem dos ciclos de políticas destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais. Isso nos convida a pensar: como o docente realiza a sua prática pedagógica diante de uma política educacional? De que forma ele se reorganiza diante da mudança de uma política? No contexto do chão da escola, os docentes de Educação Física estão sujeitos a várias tensões; o ambiente escolar se torna uma grande arena. Diante desses processos, surge a indagação: como o professor realiza a sua prática pedagógica?

Ao iniciar a investigação sobre as políticas educacionais e as propostas de ensino para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, percebe-se que cada governo que passa pelo Governo estadual tenta deixar a sua marca, realizando uma política de governo e não uma política de Estado. Para esclarecer a diferença entre política de governo e política de Estado, reporto-me à Paulo Roberto de Almeida (2009) que define:

As políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico. Elas podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios setoriais (s/p).

Já as políticas de Estado, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar. O trabalho da burocracia pode levar meses, bem como o eventual exame e discussão no Parlamento, pois políticas de Estado, que respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (s/p).

Neste tocante entendo que as políticas educacionais formuladas pelos diferentes governos nos últimos 10 anos (2007 a 2017), foram políticas de governo, pois as mesmas foram somente formuladas pela mantenedora, neste caso a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS) e não passaram pelo parlamento para a sua análise, debate, formulação e promulgação. Podendo assim estas políticas passar por mudanças no momento em que o governo entender que seja necessário.

Para que possamos analisar as políticas públicas, devemos entender como elas funcionam desde a sua formulação até a sua execução. No caso de serem políticas educacionais, a sua execução se dará pelos docentes na escola.

Mainardes e Stremmel, em “A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais curriculares” (2010), argumenta que, para o pesquisador Basil Bernstein (1924 – 2000), existem três campos do dispositivo pedagógico, sendo eles produção, recontextualização e reprodução:

Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização (MAINARDES e STREMEL, 2010, p.2).

Os estudos de Mainardes e Stremmel (2010) sustentam que, para Basil Bernstein, a

recontextualização do conhecimento se realiza através do Estado, pelas Secretarias de Educação e Ministérios, ou seja, pelas autoridades educacionais. (pág. 32). Entendo desta forma que isto vem ocorrendo no estado do Rio Grande do Sul, toda a vez que se muda o governante, pois conforme muda-se o governante altera-se a política educacional.

Remetendo à análise aqui proposta, no governo Yeda²⁴, foi implementada a política “Lições do Rio Grande” que instituiu nas escolas um ensino e avaliação baseado nas habilidades e competências dos estudantes; já no governo Tarso²⁵, foi implementado o “Ensino Médio Politécnico” que propôs nas escolas a politecnicidade como Rio Grande do Sul 2011 retrata:

[...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (GRAMSCI, 1978 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2011)

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 1989, p. 17 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Desse modo, iniciou-se uma nova fase do Ensino Médio gaúcho, visando a uma preparação do estudante para a pesquisa: um estudante preparado para o mundo científico e tecnológico.

O atual governo de Sartori²⁶ herdou concepções das duas propostas, e formulou uma nova política. Essa nova mudança na política educacional ainda não possui uma nomenclatura definida, mas possui traços e referenciais das Lições do Rio Grande. O governo de Sartori ainda será responsável por implementar as novas diretrizes federais que, dentre tantas mudanças, traz a Nova Base Nacional Comum Curricular e as alterações na Lei 9394/96 – LDBEN.

Uma política não se constitui de forma hegemônica, ao passo que, se se modifica o governo, modifica-se a forma de pensar a política educacional, e isso é legítimo. À medida que os governos são eleitos e possuem a legitimidade para modificar as políticas educacionais e os mesmos as têm modificado a cada quatro anos, essas mudanças podem estar ocorrendo fora do tempo em que a escolarização demanda para constitui-las.

Ainda destaco na obra de Mainardes e Stremmel (2010) o conceito de Campo Recontextualizador Oficial (CRO):

²⁴ Yeda Crusius (PSDB), governou o Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 2007 à 2010 e implementou a política educacional “Lições do Rio Grande”.

²⁵ Tarso Genro (PT), governou o Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 e 2014 e implementou a política educacional “Ensino Médio Politécnico”.

²⁶ José Ivo Sartori (PMDB) ingressou no governo do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2015.

a) Campo Recontextualizador Oficial (CRO): é criado e denominado pelo Estado e suas agências, autoridades ou departamentos, através de agentes especializados em produzir o discurso pedagógico oficial (DPO). São as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão. Em termos gerais, o Campo de Recontextualização Oficial tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas;

b) Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP): é constituído por pedagogos em escolas, faculdades e setores de educação de universidades com suas pesquisas, periódicos e jornais especializados, fundações privadas de pesquisa. Igualmente ao CRO, o CRP preocupa-se com os princípios e as práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução.

c) O Campo Recontextualizador Pedagógico tem a função decisiva de criar a autonomia fundamental da educação. Se o CRP pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico independentemente do CRO, ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico (p. 13 e 14).

Mainardes e Stremmel (2010), ainda referindo-se às teorias de Basil Bernstein que tratam da Reprodução, informa que a mesma se realiza nas Instituições de Educação de todos os níveis, no entanto, presenciei no ambiente escolar diversas dúvidas e questionamentos relativos à forma como auxiliar o estudante na obtenção do conhecimento, implementando as políticas propostas pelos gestores. Exemplifico nesse contexto a política “Ensino Médio Politécnico”, conforme é apresentado em Rio Grande do Sul (2011):

A incorporação da pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de novos conhecimentos, a partir da articulação da análise de seus resultados com o acúmulo científico das áreas de conhecimento, para dar conta da necessidade ou realidade a ser transformada (p. 20).

Em vista disso, a proposta era estimular um estudante preparado para o mundo técnico e científico, mas o que evidenciei foi o fato de as escolas divergirem no entendimento de como atuar. A política foi proposta e contextualizada; no entanto, no campo da reprodução, demonstrou fragilidade, pois, diante de tantas tensões, cada escola executou a política de uma forma diferenciada.

Para tanto, os autores Mainardes e Stremmel (2010) ainda informam que Basil Bernstein formulou seus conceitos entre 1971 e 1996 e foi um dos líderes do movimento Nova Sociologia da Educação. Suas formulações, principalmente no âmbito pedagógico, são consideradas de suma importância no âmbito educacional. Os estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o

currículo e a avaliação são formas de controle social. Os autores ainda nos convidam a pensar que as pesquisas sobre políticas educacionais e políticas curriculares que se baseiam nos trabalhos de Bernstein, em geral, têm explorado o conceito de recontextualização do discurso das políticas, discutindo aspectos do discurso oficial, do discurso pedagógico e do Campo Recontextualizador Local (família e comunidade).

Para Mainardes e Stremmel (2010) apoiado em Lopes (2005), o conceito de recontextualização tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional.

Diante desse conjunto de teorias é possível entender que a política pública desde a sua proposição até a sua execução sofre diversas tensões, migrando de arena a arena. A política se modifica a cada instante, em cada arena. Penso que, para entendermos essas tensões sofridas nas arenas por onde as políticas transitam devemos ter um olhar mais amplo, buscando entender como as políticas surgem e como finalmente são executadas no ambiente educacional. Para uma melhor compreensão desse cenário, creio e penso ser necessário entender o ciclo de políticas apresentado por Stephen Ball.

1. 3. 1. A abordagem do ciclo de políticas.

No ano de 1992 os sociólogos Richard Bowe e Stephen Ball formularam, em conjunto com os seus colaboradores, o que seria a “abordagem do ciclo de políticas”. Esse estudo é utilizado até hoje em diversos países para que seja analisada a trajetória das políticas públicas educacionais. Bowe *et al* (1992) enfatizam os processos micro políticos, a ação dos profissionais que lidam com a política local. O seu estudo é muito utilizado por não ser um referencial estático, pois é dinâmico e flexível. Primeiramente, Bowe *et al* (1992) propõe que existam três facetas (a política proposta, a política de fato e a política de uso), mas posteriormente Ball (1994) rompe com essas facetas por entender que estes processos eram mais rígidos.

Ao abordar as políticas públicas, considero que toda e qualquer política é controversa e gera tensões, desde a sua formulação até a sua implementação. Por vezes, essas tensões geram um debate amplo da sociedade, em outras a política somente é implementada gerando um grande debate após a sua implementação. No âmbito educacional, que é o que me proponho a estudar, entendo que as políticas públicas possuem um ciclo e esse ciclo possui algumas facetas e alguns contextos que entendo serem necessários, para que possamos de forma clara entender

como funciona a engrenagem das políticas públicas.

Considerando os estudos de Mainardes (2007), a política pública pode ser definida como política como texto e política como discurso. Para o autor, o conceito de política pública como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores que a mesma terá. Esses textos são frutos de várias influências; a sua formulação sempre envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Já a política como discurso envolve inúmeros significados e utiliza-se de proposições e palavras, em que certas possibilidades de pensamentos são construídas. Essa política estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.

Na obra “A abordagem do ciclo de políticas públicas”, Jeferson Mainardes (2006) propõe que as políticas públicas possuem três facetas: A política proposta, a política de fato e a política em uso. A partir desse entendimento, podemos “olhar” para as políticas públicas e realizar uma análise dos pontos onde ela sofreu tensões positivas ou negativas e que alterações a mesma sofreu desde a sua formulação até a sua execução. Desse modo, podemos pensar de forma crítica as políticas públicas e entendê-las de forma mais clara.

Para melhor compreendemos tal pensamento, Mainardes e Stremmel (2010) nos contempla com a definição que a política proposta se refere à política oficial. A política oficial está relacionada com as intenções do governo e dos seus assessores, dos seus departamentos educacionais, dos burocratas encarregados de “implementar” políticas, e também as intenções das escolas e das autoridades locais.

Stephen Ball (1994) nos faz o convite a pensar que as políticas educacionais passam por Arenas de disputas. Estas arenas são locais onde a política sofre inúmeras tensões; é onde a política passa por um longo debate. No contexto educacional, podemos exemplificar que a escola é uma grande arena e dentro dela existem pequenas arenas que podem ser os grupos das linguagens, das ciências humanas, das ciências exatas e aí por diante. Pode-se citar que outra grande arena por onde perpassam as políticas educacionais, são o Conselho Estadual de Educação entre outros departamentos estaduais e escolares por onde transitam as políticas antes da sua promulgação, ou seja, antes de serem colocadas em execução.

Diante desse contexto, entendo que as políticas deveriam nascer dos anseios da sociedade. Tomando conhecimento da demanda apontada por ela, deste modo as comissões se

reúnem e formulam leis, normas e regimentos. Logo após essa formulação, há o “nascimento” de uma política pública, que é apresentada a uma comissão. Sendo ela educacional, é apresentada ao órgão mantenedor que, após amplo debate, realiza as alterações que entendem ser necessárias, dessa forma modificando a política proposta e migrando para a próxima faceta, que é a política de fato.

A faceta da política de fato apontada por Mainardes (2007) se constitui pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Após a proposta de mudança, há a redação do texto, que faz com que se tenha “no papel” a política de fato, que passa para a aprovação das comissões, conselhos normativos e, no caso de serem políticas de Estado, passam também pelo Parlamento. No entender de Stephen Ball (1994), esses órgãos citados seriam algumas das arenas de disputas por onde passam as políticas públicas. Após todas as aprovações, a política segue para a sua implementação e execução. No caso de uma política educacional, ela segue para a escola com a finalidade de ser constituída, ou seja, a política entra em uso.

Após a “política” passar pela faceta da proposta e a faceta da política de fato, ela chega finalmente à faceta apresentada por Jeferson Mainardes (2007) como Política em uso. Essa faceta refere-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Tratando-se do âmbito educacional, finalmente essa faceta envolve os docentes, fonte do nosso estudo. Nessa faceta, os docentes devem ganhar voz e caráter decisivo. Os docentes são aqueles que estão, de fato, no ambiente escolar exercendo a sua prática. Mesmo entendendo que o local mais adequado aos docentes seria a ponta de cima dessas formulações, ao fim e ao cabo quem irá atuar com as políticas formuladas aprovadas e as usará serão os docentes no âmbito da escola, durante a sua prática pedagógica.

Ao consultar os estudos de Mainardes (2007), faz-se necessário também observar os estudos de Ball (1994). Há um entendimento, por parte deste autor que os docentes que são atuantes nas escolas não estão completamente excluídos do processo de formulação e de interpretação das políticas públicas. Ao consultar os estudos de Richard Bowe (1992) em conjunto com Stephen Ball e Anne Gold, os autores conceituam que os docentes não são totalmente excluídos do processo de formulação ou implementação. Os autores relatam que as políticas se utilizam dos dois estilos de textos que foram apresentados por Roland Barthes – o estilo *Readerly* e o estilo *Writerly* – que, por fim, distinguem em que medida os profissionais que atuam na escola estão envolvidos nas políticas públicas.

O estilo *Readerly* trata da forma prescritiva. Esse estilo de texto limita o envolvimento do leitor. O leitor fica limitado à produção de sentidos e acaba por assumir um papel de “consumidor inerte”. Nesse caso, o docente não se insere na formulação da política nem mesmo na sua redação final, apenas a utiliza, aplicando-a.

Diferentemente do estilo anterior, o texto *Writerly* tem como característica o convite ao leitor. Nesse caso, o docente passa a ser um coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente da interpretação do mesmo. O docente seria um convidado a preencher lacunas, assim o envolvendo como um coprodutor e um intérprete criativo e flexibilizando a política na sua utilização.

Ainda assim, o campo que envolve as políticas públicas, segundo Bowe *et al* (1992), há um ciclo contínuo, que é constituído por três contextos principais, a saber: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Conforme citam os autores: “Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.” (Bowe *et al*, 1992)

Conforme já citado, o conceito de arenas trazido pelos autores refere-se aos locais onde há inúmeras tensões, num amplo debate acerca das políticas. Trazendo para o nosso cotidiano, as arenas podem ser desde a escola, onde cada docente de cada componente curricular tem a sua voz, passando para o Conselho Estadual de Educação (CEED), a Secretaria de Educação (SEDUC/RS), e assim por diante.

Bowe *et al* (1992) propuseram um ciclo composto por três fases pelas quais uma política pública passa, desde a sua proposição até a sua execução. Entendo que no campo educacional posso identificar essas fases como sendo desde os anseios da comunidade até a sua execução na escola. Os mesmos autores trazem o conceito de que as políticas públicas passam por inúmeras tensões nas arenas, desde a sua formulação até a sua execução, e essas tensões e disputas vão moldando-as e a construindo-as a cada debate.

Os estudos de Mainardes (2006) apontam que o contexto da influência se caracteriza por ser a fase na qual as políticas públicas se iniciam é nesta fase que os discursos políticos são construídos. Nesse contexto, existem as disputas para que a política seja influenciada, é aqui que são definidas as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. No contexto da influência é onde atuam as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Para o autor, “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006. p. 52).

Ball (1994) argumenta que existem as influências globais e as influências internacionais. As globais envolvem diretamente as redes sociais e políticas que envolvem a circulação internacional de ideias, o processo de empréstimo de políticos e grupos de indivíduos que “vendem” sua solução nos mercados político e acadêmico. Já as influências internacionais referem-se ao patrocínio e à imposição de soluções oferecidas e recomendadas por agências privadas. Após sofrer todas essas influências, a política passar a ser redigida; eis que surge o Contexto da Produção de Texto.

Nas concepções de Mainardes (2006), o Contexto da Produção de Texto caracteriza-se por ser o local onde os textos políticos são articulados com a linguagem do interesse público geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas, sendo textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Esses textos não são necessariamente internamente coerentes e claros, estes textos podem também ser contraditórios. As respostas a esses textos têm consequências reais e essas consequências são vivenciadas dentro do contexto da prática. O autor nos convida a pensar que: “As políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”. (MAINARDES, 2006. p. 52)

Diante destas limitações materiais e possibilidades é que os docentes podem ser induzidos a aderir ou rejeitar as políticas, ressalto que dependendo o tipo de texto ao qual a política nos apresenta podemos ser coautores dela e é neste momento que entendo haver a possibilidade dos docentes do componente curricular Educação Física aderirem às políticas e desta forma se sentirem pertencentes da sua elaboração.

O Contexto da Prática é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação. É o contexto onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Essa abordagem, portanto, assume que os docentes e demais profissionais devem exercer um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e o que eles acreditam passa a ter implicações para o processo de implementação das políticas públicas. Considerando as concepções de Bowe *et al* (1992), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena (Contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, dessa forma, elas podem ser “recriadas”.

Entendo que no Contexto da Prática é onde podemos observar a política sendo constituída de fato pelos docentes, transformando-as em texto e tornando-as prática, dando-lhes forma e sentido. Entendo ser neste contexto que o docente a insere na sua prática pedagógica

ou simplesmente a deixa de fora, assim não a aderindo.

O convite de Mainardes (2006) nos faz pensar que depois da formulação dos três contextos das políticas públicas, Stephen Ball recontextualiza sua teoria de três contextos para cinco, inserindo o contexto dos resultados e o da estratégia política, afirmando que esses dois contextos proporcionariam um estudo mais amplo sobre as políticas públicas.

Desse modo, Stephen Ball (1994) rompeu com o conceito de que existiam somente os três contextos e passam a afirmar que existiam outros dois de suma importância para a análise das políticas públicas, recontextualizando para cinco contextos, inserindo o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

Ball (1994) traz a concepção que o contexto dos resultados se preocupa com as questões que envolvem a justiça, a igualdade e a liberdade individual. O pensamento que permeia esse contexto é o de que as políticas públicas têm efeitos em vez de simplesmente resultados e esses efeitos podem ser gerais ou específicos. Os efeitos gerais da política surgem de forma evidente quando os aspectos da mudança e o conjunto de respostas são agrupados e analisados.

Ball (1994) apresenta ainda a distinção entre os efeitos de primeira ordem e os de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se às mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Já os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto das mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Mainardes (2006), ao interpretar os conceitos de Ball (1994) admite que o contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas por uma política investigada.

O alerta que Mainardes (2006) faz ao analisarmos uma política pública, vai no sentido de que devemos observar também as formas como ela se apresenta. Nesse encadeamento de ideias, o autor retoma que a política pode ser definida de política como texto e política como discurso. É neste momento que podemos perceber a inserção dos docentes ou a sua exclusão na formulação.

Para Mainardes (2006), a conceitualização de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são de várias influências e agendas, nas quais a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política.

O autor ainda nos apresenta o conceito de política como discurso, informando que a mesma envolve inúmeros significados e utiliza-se de proposições e palavras, em que certas possibilidades de pensamentos são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.

Sobre a “Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas”, proposto por Stephen Ball, Jeferson Mainardes (2006) afirma:

[...] a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico (p. 58).

Após me apropriar das obras de Stephen Ball (1994), apresentadas por Jeferson Mainardes (2006), as características da pesquisa desperta a aspiração em investigar as políticas públicas. No meu entender, torna-se primordial que, para tal estudo, caso o pesquisador esteja inserido nesse contexto, terá que possuir a perspicácia de exercitar o maior “estranhamento²⁷”. A política pesquisada, no caso deste estudo, são as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio gaúcho entre os anos de 2007 e 2017.

Percebo inúmeros momentos nos quais os docentes podem ser incluídos nas políticas educacionais, porém os docentes se sentem inseridos quando uma política é proposta ou colocada em execução? De que forma estas políticas podem influenciar a prática pedagógica dos docentes de Educação Física?

1.3.2. Os aspectos para a análise das políticas educacionais.

Michael Apple é um americano descendente de imigrantes russos que, desde a década de 1970, vem realizando diversos estudos no campo educacional, de acordo com Gandin e Lima (2016):

A obra de Michael Apple é vasta e reconhecidamente influente na área da educação. Desde a década de 1970, Apple já nos brindou com mais de uma dezena de livros, nos quais se encontra uma verdadeira e diferenciada obra autoral, que tem sido utilizada por várias gerações de pesquisadores, docentes e ativistas (p. 653).

Entendo que os estudos de Apple (1998; 2000; 2003; 2017); Apple e Buras (2008) em conjunto com os aspectos ressaltados por Gandin e Lima (2016) possuem grande importância para a análise aqui preterida. A educação atualmente, no que se refere à Rede Estadual, passa

²⁷ O conceito consiste em estranhar o outro, visualizar o fenômeno.

nos últimos dez anos por um cenário rotineiro de construções e desconstruções. Os gestores tentam constituir o seu discurso, a sua concepção de educação, como hegemônica. No entanto, com a troca costumeira de gestores as políticas são modificadas. O que pode gerar no docente uma hesitação ao aderir tal política, pois na sua concepção pode haver uma nova mudança, mais a diante.

Gandin e Lima (2016) nos convidam a pensar que seis aspectos provenientes das obras da teoria de Michael Apple oferecem grande contribuição para a análise das políticas educacionais. Desta forma as exemplificando:

[...] a incorporação de tais aspectos a uma análise de políticas educacionais (tanto em suas manifestações empíricas, quanto na discussão teórica sobre o estudo dessas políticas) pode ser de grande proveito para aqueles que se dedicam a essa investigação (GANDIN e LIMA, 2016, p. 653).

A análise das políticas educacionais na Rede Estadual que pretendo realizar sobre a prática pedagógica do docente de Educação Física considerará o espaço de tempo entre os anos de 2007 e 2017. Para tal esforço entendo que as obras de Michael Apple contribuem e são pertinentes para esta análise.

Partilhando seus saberes, Gandin e Lima (2016) apresentam os seis elementos nas obras de Michael Apple que entendem contribuir para a análise das políticas educacionais:

O primeiro elemento que merece destaque é o princípio epistemológico da análise relacional. O segundo é o exame do Estado como relação, como local de disputa, como local onde blocos hegemônicos (compostos não apenas por grupos dominantes) operam. O terceiro elemento é a rica herança de Gramsci e de Williams que Apple incorpora no uso de conceitos como hegemonia e senso comum. O quarto é o exame que Michael Apple faz das políticas educacionais como políticas culturais, como disputas por visão de mundo, como luta por consolidação de uma hegemonia que vai além do econômico. Um quinto elemento é a sua postura de pesquisador; Apple é um estudioso que declara em suas manifestações públicas não ter “medo de heresia” e entende que a complexa realidade exige complexa teoria para explicá-la. Finalmente, um sexto elemento é a capacidade que Apple tem de ir além da lógica da reprodução e determinação para enfatizar (sem possibilitarismo ou romantismo) o papel da agência e da contra-hegemonia (p. 653).

Realizando a apresentação dos elementos que contribuem para a análise das políticas educacionais, Gandin e Lima (2016) nos instigam a perceber que o princípio epistemológico da análise relacional é um fator primordial na análise das políticas públicas e no exame das relações entre o objeto em estudo e a sociedade como um todo. Os autores entendem que, partindo-se desse pressuposto, devemos identificar a sociedade envolvida na escola a ser observada e realizar as considerações pertinentes à comunidade na qual a mesma está inserida.

Analisar a sociedade como um todo, demanda tempo e perspicácia. Apple (2000) convida a entender que devem ser considerados, também, os agentes que compõe essa sociedade em análise. O mesmo frisa a importância de um estudo crítico, que analise também as posições econômicas, políticas e culturais dos entes envolvidos.

Estas concepções corroboraram para a escolha da etnografia como metodologia de estudo, pois estando imerso no cenário onde os docentes do componente curricular educação física atuam, observando e percebendo como acontece a relação do docente com o estudante e quais as ações sociais estão presentes nesta relação, posso compreender o contexto social e assim entender como se pauta a ação docente em um determinado contexto.

Gandin e Lima (2016) afirmam que “a análise relacional é uma posição epistemológica na qual se opta por ver o mundo através de múltiplas relações e categorias”. Portanto, para os autores, a análise deve ser vista como um prisma de diversos ângulos e com múltiplas formas de analisar, podendo, deste modo²⁸, causar múltiplos efeitos e múltiplas causas.

Gandin e Lima (2016) demonstram serem necessários buscar ferramentas para compreender os elementos e as relações que fazem parte do Estado. Segundo os autores, as relações do Estado geram produções e tais produções devem ser conhecidas para que possam ser analisadas as políticas educacionais. Desse modo, entendo a necessidade de uma etnografia, de um estudo qualitativo para que possa haver o entendimento destas relações e, assim, analisar as políticas educacionais e compreender a prática pedagógica de maneira clara.

O debate de Gandin e Lima (2016) faz pensar sobre o segundo ponto dos estudos de Michael Apple que está conectado ao entendimento do Estado como uma relação, como um local de disputa, no qual diferentes blocos lutam para tornarem suas ideias hegemônicas. Esse discurso trazido por Gandin e Lima (2016) vai ao encontro do que Mainardes (2004) relata no sentido de existirem arenas de disputas. Entendo o Estado como sendo uma grande arena.

Entendo que se deve considerar que, dentro dessa grande arena, existem pequenas arenas com as mesmas tensões, aderências e resistências. Gandin e Lima (2016) ressaltam que é necessário estudar o Estado para que se possa entender as políticas educacionais, pois Apple compreende que a educação ainda é uma função estatal.

No conceito apresentado por Gandin e Lima (2016) sobre o trabalho de Michael Apple, o Estado é entendido como não neutro, formado por diferentes grupos que se aliam entre si a

²⁸ O que analisa o objeto de estudo através do exame das posições econômicas, culturais e políticas que os grupos ocupam na sociedade. A análise relacional exige que um mesmo objeto seja examinado de diferentes pontos de vista, colocando-se em relação o máximo de dimensões envolvidas no objeto de análise.

partir de objetivos comuns e lutam para que seus objetivos se tornem hegemônicos. Para o autor, Estado é onde se materializam as disputas entre as alianças hegemônicas. Segundo o mesmo, deve-se compreender o Estado como permeado por disputas de poder e não somente sendo dirigido por um grupo dominante. Tem-se, assim, uma perspectiva mais complexa do âmbito estatal.

Entendo que a aliança desses grupos se dá pela necessidade de vitória dos seus discursos nas batalhas trazidas às arenas. Sendo assim, posso entender que essas alianças²⁹ se dão para vencer, ou seja, aprovar uma política educacional proposta, no ambiente legislativo.

Ao me apropriar dos estudos de Stephen Ball (1994), percebo que esses fatores ocorrem desde o contexto da influência, transitando também pelo contexto da produção de texto e compreendo que no contexto da influência política é onde ocorrem essas influências de forma mais clara.

Percebo que alianças ocorrem para que os discursos se tornem hegemônicos. Entendo que há a ocorrência destas alianças no contexto da influência, conforme Mainardes (2004) chama a atenção afirmando: “... o contexto da influência envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2009, p. 55).

Gandin e Lima (2016) sustentam, através dos seus estudos, que Michael Apple tem um conceito definido sobre o Estado e o resultado das tensões sofridas:

[...] o Estado está sempre em formação, o que traz uma ideia de movimento. Para o autor, o Estado não apenas é uma arena na qual grupos diferentes lutam para legitimar e instituir suas concepções, mas o Estado mesmo se forma e se transforma através dessas lutas, modificando, assim, tanto seu conteúdo quanto sua forma. A teorização de Apple em relação ao Estado permite entender por que ocorrem transformações no Estado, sendo que estas são fruto das disputas de variados grupos (p. 657).

Partindo desse conceito sobre o Estado, partilho do mesmo entendimento do autor. Entendo que o Estado se forma e se transforma através das lutas. As lutas formam conceitos, leis, normas e políticas. Tais políticas, formadas através das lutas e dos debates, se refletem na prática pedagógica dos docentes. Sendo assim, ao incorporar uma política educacional no chão da escola, o docente, que entendo ter um papel de formador de opinião, influi no processo de transformação do Estado. Desta forma, com o passar das gerações, o Estado se modifica e, com isso, há a mudança do discurso hegemônico.

²⁹ União de grupos com interesses e acordos em comum, que se unem com o intuito de tornarem o seu discurso hegemônico.

Sobre os conceitos de hegemonia e senso comum, Gandin (2016) argumenta que Michael Apple apoia-se nas teorias do filósofo italiano Antonio Gramsci e sobre os pensamentos políticos do galês Raymond Williams. O autor ressalta que Michael Apple utiliza a teoria desses pensadores aliando o Estado como local de disputas e a análise relacional. Assim, Gandin e Lima (2016) sustentam:

O uso desses conceitos permite ao pesquisador de políticas educacionais superar a lógica vertical da política como algo concebido sem mediações e implantado como se os sujeitos não tivessem agência (p. 657).

Ao entender o estado como este local de constantes disputas e os grupos lutando nas arenas para tornar os seus discursos hegemônicos, entendo que o quarto elemento que elenca a análise das políticas educacionais como políticas culturais completam esta linha lógica na análise das políticas educacionais.

Ao apresentar as concepções de Michael Apple, Gandin e Lima (2016) elenca que o quarto ponto das concepções do pensador consiste em entender que as políticas educacionais são vistas como políticas culturais. Nesse contexto, Apple entende que existem disputas por uma visão de mundo. Essas disputas, no seu entender, são como lutas pela consolidação de uma hegemonia que ultrapassa a visão econômica.

Ao me apropriar deste conceito, entendo que o conhecimento sobre as políticas culturais e a ênfase dada a elas permite que haja uma análise mais complexa das políticas educacionais e deste modo possa-se compreender como estas políticas pautam a prática pedagógica do docente do componente curricular Educação Física.

As concepções de Michael Apple (2000) convidam a pensar que as políticas educacionais devem ser pensadas como políticas culturais. Nesse tocante, entendo que as políticas apresentadas (Lições do Rio Grande, Ensino Médio Politécnico, Novo Referencial Curricular³⁰), passaram pelos professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, deixando marcas, influenciando o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de Educação Física, mas de que forma isto aconteceu? Quais as tensões sofridas?

O autor ainda nos remete a pensar que o conceito das políticas educacionais como políticas culturais envolve pensá-la com objetivos econômicos, diferença e identidade, sendo esse último item uma matriz trazida na política educacional Lições do Rio Grande.

O conceito das políticas educacionais como políticas culturais questiona as relações

³⁰ Conforme documento orientador do novo referencial curricular educacional, não há um nome definido para a política educacional. O documento apenas apresenta como título: Novo Referencial Curricular: Documento Orientador.

existentes, para defender as formas contra hegemônicas ou para criar outras formas de se contrapor aos modelos vigentes. Desse modo, a política educacional, vista como uma política cultural surge como ação para alterar a cultura educacional vigente.

Em uma pesquisa, as contradições encontradas no Estado e nas políticas educacionais precisam ser compreendidas como fruto das disputas hegemônicas, que permeiam distintos elementos da ação de uma mesma instituição, de um mesmo sujeito ou de uma mesma política. Nessa perspectiva, a política não é entendida, na obra de Apple (2000; 2006), como resultado dos interesses de uma única classe ou das classes dominantes. Apple (2000) destaca, também, a importância dos atores e de diferentes instâncias para a política. O autor vê os sujeitos (educadores, alunos etc.) não como meros implementadores ou marionetes de uma política, mas também como atores que pensam as políticas que eles recriam, através da interpretação, reinterpretação e de processos de resistência no cotidiano. Essa é uma importante questão, que contribui para a sofisticação da análise de políticas, para além de um processo vertical ou top down (GANDIN e LIMA, 2016, p. 661).

Os questionamentos que surgem nos meus pensamentos, após a apropriação dos conceitos apresentados pelo autor, são: a prática pedagógica dos docentes foi alterada? De que forma os docentes veem as políticas educacionais?

Gandin e Lima (2016) ao elencar “a complexa realidade e a complexa teoria”, expõe que esta concepção de Michael Apple demonstra a necessidade e a importância do pesquisar utilizar-se de diferentes teorias para uma análise melhor das políticas públicas como objeto de estudo. Para que após a análise os conceitos sejam formados e realizados.

Entendo que a contribuição de Apple (2000) para a análise das políticas educacionais ocorre de forma crítica, o que gera um entusiasmo inicial na forma como analisar a política proposta e seus efeitos no campo educacional ocorre. O entusiasmo por parte de um pesquisador que esteja imerso no “chão da escola” é natural, no entanto creio ser necessária a atenção e perspicácia, para que haja um estranhamento na sua compreensão. Assim, entendo que a atenção e estranhamento, por parte do pesquisador, sobre o fenômeno é primordial para uma análise da política educacional e uma compreensão sobre a prática pedagógica do docente.

Ao compreender os estudos de Apple (2000) entendo conforme Gandin e Lima (2016) que o autor entende como relevantes os estudos marxistas para as políticas educacionais. Apple nos convida a entender que os ideais das teorias propostas por Antônio Gramsci trouxeram grande contribuição para o campo educacional. Apple (2000) nos chama a atenção para o fato de que a utilização de alguns elementos combinados, de diferentes teorias, poderá trazer grande contribuição para a análise dos fenômenos político-educacionais.

Gandin e Lima (2016), apresentando os entendimentos de Michael Apple, sustenta que

o autor está propenso a pensamentos neomarxistas que, no entendimento de Apple, buscam analisar como a cultura, a ideologia, a hegemonia e a autonomia relativa estão relacionadas à educação: “A incorporação desses conceitos à teoria neomarxista permitiu o reconhecimento de que aspectos relacionados com sociedade, hegemonia, política e cultura não estão completamente relacionados às questões econômicas” (GANDIN e LIMA, 2016. p. 661).

Apple (2000) ainda ressalta a importância de o pesquisador compreender a relação entre o conhecimento e o poder, do conhecimento do local pesquisado aliado às noções do local e às marcas que esse local possui.

Outro ponto de enfoque do estudo de Gandin e Lima (2016) sobre as teorias de Michael Apple é o papel da agência e da contra hegemonia. Entendo, a partir dos estudos realizados até o presente momento, que para Michael Apple o educador, professor, pesquisador, deve-se posicionar-se de forma crítica ao fenômeno estudado e dissecado.

Neste conceito, Gandin e Lima (2016) nos apresenta que Michael Apple entende que o pesquisador deve ter um olhar crítico.

[...] Apple destaca como uma das tarefas de um educador crítico, sendo fundamental não apenas analisar a sociedade, mas ajudar a transformá-la. Apple ressalta o quanto os pesquisadores críticos devem estar envolvidos no processo de reposicionamento. Esse processo significa examinar o mundo através dos olhos dos despossuídos e agir contra os processos opressivos (p. 662).

Apple (2000) enfatiza que a postura crítica do pesquisador traz aprendizagens para o mesmo e, considerando a análise de experiências, o pesquisador pode desenvolver muitos conhecimentos sobre o que seria uma formulação de hegemonia, das alianças em prol de objetivos em comum, sobre o senso comum. Segundo Gandin e Lima (2016), Michael Apple tem um entendimento de que o pesquisador deve se colocar:

[...] partindo de outro lugar que não aquele que vem sendo comumente ocupado pelas práticas de direita, pelas ações mercadológicas na educação. Além disso, os pesquisadores em políticas podem também ter o papel de secretariar experiências políticas contra-hegemônicas, que sirvam para documentar como ações progressistas são produzidas e podem nos dar lições teóricas e políticas (p. 662).

Os ensinamentos de Gandin e Lima (2016), sobre os pressupostos teóricos de Michael Apple me fazem entender o quão importante é a função de um pesquisador sobre as políticas educacionais. A importância e o impacto que um estudo sobre as políticas públicas pode causar. Entendo, assim, como apresentado pelo autor o papel do pesquisador e o esclarecimento que o mesmo deve ter sobre o fenômeno analisado.

Após o convite de Gandin e Lima (2016), me apropriei das obras de Apple (2000) e compreendo dentre tantas aprendizagens, que o autor ressalta que ao pesquisador analisar as políticas deverá aprender com a direita a forma como ela torna as suas ideias hegemônicas e de que forma ela vem se conectando com senso comum. Para ele somente assim os movimentos progressistas conseguirão se apropriar como a direita se torna hegemônica e apropriado deste conhecimento o movimento progressista possam se fazer mais fortes e presentes no dia a dia da escola.

Entendo a importância de tais concepções para a análise das políticas educacionais. Os passos elencados por Apple (2000) fazem refletir sobre as políticas educacionais propostas no passado e na atualidade. Assumo a postura de um pesquisador crítico como a apresentada pelo autor. A obra desperta em mim um entendimento da visão que posso ter sobre as políticas educacionais e a forma como posso vir a analisá-las e, deste modo, compreender como e porque os meus colegas docentes do componente curricular Educação Física mantiveram ou modificaram a sua prática pedagógica diante da mudança das políticas educacionais.

Em conjunto com a análise das políticas propostas nos últimos dez anos, posso entender as tensões, aderências e resistências enfrentadas pelas políticas no campo da prática, bem como a forma que elas podem influenciar a prática pedagógica dos docentes atuantes no “chão da escola”.

Ressalto que, nos últimos dez anos, o Estado do Rio Grande do Sul passou por três políticas educacionais, cada uma delas sendo a concepção de um governante. Restam os questionamentos: o que cada política preconizava? Quais as matrizes que guiam cada política? E como o docente do componente curricular Educação Física realiza a sua prática pedagógica diante destes fenômenos.

1.4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS DE 2007 À 2017

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática (BALL *et al*, 2016, p. 13).

Refletindo sobre as políticas educacionais voltadas para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, reconheço que estas políticas foram impostas aos docentes, pois ao apropriar-me dos textos que justificam a formulação das políticas, identifico que os docentes não participaram da formulação destas, nem mesmo foram consultados sobre a necessidade de mudança das mesmas. As políticas chegaram aos docentes por meio de normativas, resoluções, palestras e minicursos. Os meios pelos quais chegaram estas propostas políticas foram de modo informativo e não consultivo ou construtivo. Considero, também, através da literatura consultada que as políticas educacionais Lições do Rio Grande, Ensino Médio Politécnico e Reestruturação curricular do Estado do Rio Grande do Sul constituem-se como políticas de governo e não políticas de Estado.

Tais imposições são geradas pela necessidade dos gestores tornarem o seu discurso hegemônico. Os mandatários tentam, assim, deixar a sua marca, e neste movimento desconstroem a política do chefe de estado que lhe antecedeu. Tal necessidade aliada com a tradição gaúcha de não repetir o governante³¹ geram diversas tensões nos docentes da Rede Estadual de Ensino e estes vivenciam um cenário de rompimentos e construções entre um governo e outro. Além da necessidade de tornar o seu discurso como hegemônico os gestores se utilizam das políticas educacionais para regular e controlarem a prática educativa realizada pelos docentes. Silva e Almeida (2013) esclarecem que:

[...] as políticas educacionais, são formas de intervenção nas instituições e práticas educativas para regulá-las ou desregulá-las, segundo determinado, consenso, sendo tanto de ordem tecnoburocrática (des/regulamentação curricular, avaliação e supervisão), [...] quanto ideológica pedagógica (programas de formação de professores, gestores e técnico administrativos) (p. 29).

Em 2007 foi instituído o plano de governo da 36ª governante do estado do Rio Grande do Sul, o governo Yeda preconizava a modernização da educação e na sua proposta trouxe 22 passos para a melhoria do ensino. Através da concepção de que as políticas educacionais visam

³¹ Desde que instituído o regime de eleições diretas, o estado do Rio Grande do Sul nunca repetiu o governante, deste modo o estado não vivenciou nenhum caso de reeleição. Portanto, a cada quatro anos houve um novo governante no estado.

regular e controlar o ensino, alguns pontos trazidos no plano de governo contribuem nesse sentido:

1.Consolidar um sistema gaúcho de avaliação externa do rendimento escolar dos alunos nos ensinos fundamental e médio, em parceria com o MEC e com os municípios, a exemplo do que já existe em outros estados. 2. Garantir a oferta de formação continuada para os professores, também em parceria com o MEC e com os municípios, junto com as agências de formação. (...) 9. Avaliar a alfabetização, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, como parte do sistema gaúcho de avaliação externa do rendimento escolar dos alunos no ensino fundamental e médio. (...) 19. Modernizar a gestão educacional, em primeiro lugar, com a criação de um sistema de metas e indicadores de resultado e esforço, monitorando as taxas de repetência, evasão e distorção série-idade e avaliando o rendimento dos alunos e das escolas de ensinos fundamental e médio das redes públicas estadual e municipal. 20. Melhorar a qualidade dos serviços educacionais, avançando na gestão democrática e na autonomia da escola, a qual deve, em contrapartida, responsabilizar-se por seus resultados frente à comunidade em que atua e à sociedade gaúcha; intensificar as ações de capacitação de gestores escolares, incluindo direções das escolas e conselhos escolares” (RIO GRANDE DO SUL. 2007, p. 33-34).

Com a finalidade de materializar o que foi estabelecido no plano de governo, em 2009 foi instituída a política educacional Lições do Rio Grande. Esta política carregava no seu discurso o desafio de melhorar a qualidade do ensino gaúcho, contemplava toda a educação básica desde os anos iniciais, passando pelos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O documento (RIO GRANDE DO SUL, 2009) revelava que o motivo para a sua implementação era a necessidade do estado ter um currículo próprio. A política traz no seu texto o discurso de que o estado possui a necessidade de um currículo que alinhe, transpareça, conecte o ensino em todo o estado do Rio Grande do Sul. Este currículo, também objetivava ser um ponto de equilíbrio que demarcava um espaço de consenso em todo o território do Rio Grande do Sul.

O texto político estabelece os conteúdos e os temas que devem ser abordados pelo docente durante a sua prática pedagógica em todos os níveis de ensino através de mapas conceituais.

A política educacional Lições do Rio Grande apresenta as competências e os conteúdos da Educação Física em uma organização em forma de mapas³². Conforme revelado em Rio

³² Conforme a política pública Lições do Rio Grande, a ideia de mapa empregada está associada à imagem de algo ainda em aberto, suscetível de modificações.

Grande do Sul (2009), esse formato foi escolhido por permitir demonstrar de maneira sucinta e criteriosa a cartografia³³ das competências e conteúdos dispostos nos subeixos dos diferentes ciclos escolares e facilita a localização sobre o que se propõe estudar. Rio Grande do Sul (2009) na sua redação explica que a intenção desta política é de mostrar que o estudo da Educação Física não se trata somente do que está proposto na política, pois existem muitos elementos a serem agregados e cada tema estruturador é apresentado em um mapa com exceção da ginástica.

Os mapas conceituais simulam uma tentativa de estruturação lógica desses saberes escolares específicos da área. Eles apresentam uma sistematização (horizontal/vertical) dos conhecimentos que devem ser abordados em cada etapa escolar (seja por série ou ciclo de aprendizagem). Vê-se nestes mapas conceituais, sobre cada eixo temático, uma importante tentativa de estabelecer uma progressão lógica na aprendizagem (MARTINY *et al apud* RIO GRANDE DO SUL, 2009, s/p).

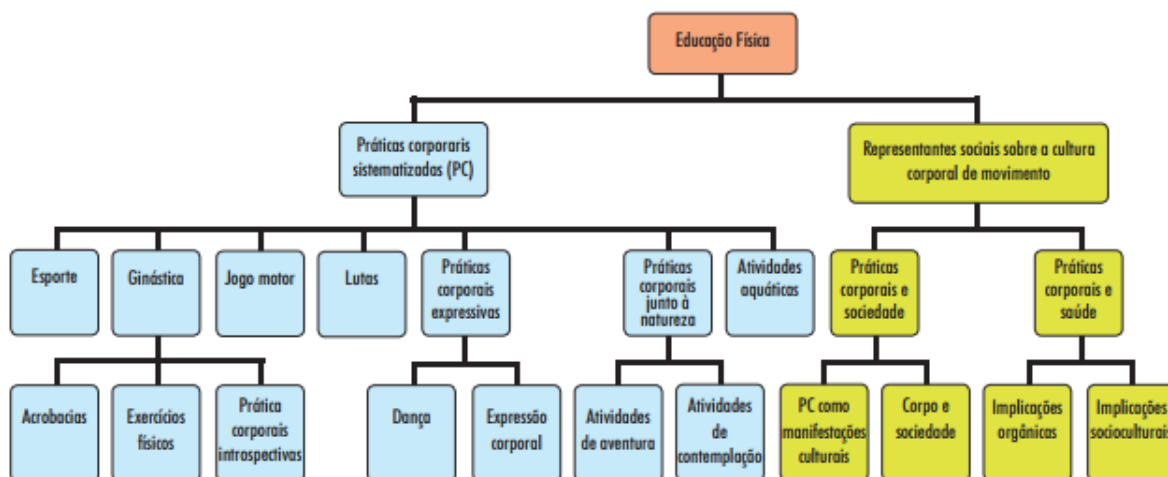
As Lições do Rio Grande possuem na sua concepção o conceito que o componente curricular Educação Física deve ser organizado por temas estruturadores, conforme o documento, esses temas eram caracterizados por organizar os conhecimentos que constituem o aprendizado da área. No que diz respeito à Educação Física, a política educacional trazia a seguinte redação:

Os temas estruturadores estão divididos em dois conjuntos. O primeiro está organizado com base nas práticas tradicionalmente consideradas como objeto de estudo da Educação Física: esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas. O segundo conjunto está organizado com base no estudo das representações sociais que constituem a cultura de movimento e afetam a educação dos corpos de um modo geral; portanto, sem estar necessariamente vinculada a uma prática corporal específica (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 118).

A figura abaixo apresenta o organograma a partir dos temas estruturantes, aqui representados pelas práticas corporais sistematizadas e representações sociais sobre a cultura corporal do movimento. O mesmo organograma apresenta os subtemas que são: esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza, atividades aquáticas, práticas corporais e sociedade e, por fim, as práticas corporais e a saúde. O organograma segue conforme a figura apresentada abaixo, deste modo contextualizando a política.

³³ A política informa que os conteúdos propostos estão organizados como mapas. Logo a cartografia é o estudo minucioso dos mapas, por este motivo são empregados estes termos.

Figura 01 – Organograma dos temas estruturantes da Educação Física.



Fonte: Rio Grande do Sul, 2009, p. 119

A política Lições do Rio Grande, apresentada em Rio Grande do Sul (2009), ainda traz o que seriam os subitens que compõem os subtemas, assim formulando uma organização para o desenvolvimento do ensino da Educação Física na Rede Estadual de Ensino Esta política carrega na sua estrutura pedagógica os subitens: Acrobacias, exercícios físicos, práticas corporais introspectivas, dança, expressão corporal, atividades de aventura, atividades de contemplação, práticas corporais como manifestações culturais, corpo e sociedade, implicações orgânicas e por fim as implicações socioculturais.

De acordo com Rio Grande do Sul (2009), a política enfatizava que a interdisciplinaridade é uma prática que nas escolas deve ser realizada de forma permanente, além do foco no ensino por habilidades e competências. Assim, o estudante deixaria de ser avaliado por uma prova no modelo tradicional³⁴, que primava pelo número de erros e acertos, passando a ser avaliado pelas habilidades e competências desenvolvidas dentro do plano de ensino e a partir dos objetivos traçados pelo docente (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Este ensino corresponde a competências e habilidades, não profissionais no sentido estrito, mas fundamentais seja para a aprendizagem de uma profissão ou, principalmente, para o cuidado da própria vida. Vida cuja natureza complexa, interdependente, exige tomadas de decisão e enfrentamentos em contexto de muitas oposições, conflitos, oportunidades diversas ou impedimentos e dificuldades que se expressam de muitas formas (p. 27).

³⁴ Refere-se à Abordagem Tradicional: “Parte-se do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações [...] Essa análise simplificadora do conhecimento que será transmitido para o aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo” (MIZUKAMI, 1986, p. 10).

Ao encontro do texto apresentado em Rio Grande do Sul (2009), o ensino por habilidades e competências proposto nas Lições do Rio Grande afirma que “Na educação básica, as competências a serem desenvolvidas não são relativas a profissões em sua especificidade” (p. 27). Estas concepções trazidas na política nos levam a questionar como aconteceu e acontece a participação do docente na formulação das políticas e como o docente se encontra nestas políticas.

A política, no seu texto, atrai a atenção para um quadro que contextualiza o tipo de escola que era constituída no século passado e as escolas do século XXI, justificando assim a necessidade da sua implementação.

Figura 02 – Comparativo das escolas de o século XIX e XX, com as escolas do século XXI.

	Escola de século XIX e XX	Escola do Século XXI
Princípios	Direito ao ensino	Direito de aprender
Conteúdo	Um fim em si mesmo	Um meio para desenvolver competências e habilidades
Currículo	Fragmentado por disciplinas Privilegia a memória e a padronização Linear e estático	Interdisciplinar e contextualizado Construção e sistematização de conceitos em rede, articulado com processos de aprendizagem Organizado por áreas do conhecimento, unidades temáticas e conjunto de competências
Metodologia	Centrada no ensino Transmissão e recepção de conhecimento Atividades rotineiras e padronizadas Livro didático como norteador do currículo Apoio ao ensino	Centrada na aprendizagem Construção do conhecimento orientado pelo professor Atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências Livro como recurso didático e a tecnologia educacional Apoio à aprendizagem
Professor	Transmissor de informação Resistência à mudança	Orientador e mediador Aberto às mudanças legais e pedagógicas
Aluno	Passivo	Protagonista e ativo
Gestão	Centralizada com foco no administrativo e burocrático	Democrática e participativa com predominância da dimensão pedagógica que tem o aluno e a aprendizagem como foco
Espaço e Tempo	Sala de Aula/Aula	Diversificado e flexível

Fonte: (Rio Grande do Sul, 2009, s/p)

Entendo que a Política Lições do Rio Grande proposta pela SEDUC/RS em 2009, preconizava um ensino voltado a preparação do estudante para o mundo do trabalho, com um currículo que contemplava todas as fases da educação básica, esta política foi imposta para os docentes através de cursos e capacitações realizadas pela Universidade Regional Integrada (URI)³⁵, em todo o estado do Rio Grande do Sul.

³⁵ O governo estadual estabeleceu parceria público-privada com a URI (Universidade Regional Integrada), portanto a instituição realizou uma formação em todas as Coordenadorias Regionais de Educação.

Portanto, a política Lições do Rio Grande, perdurou somente durante os dois últimos anos do governo Yeda (2007 – 2010). Com a troca de governo na eleição de 2010, logo no início de 2011 houve a troca das políticas públicas voltadas para a educação. Posteriormente o novo governo eleito de Tarso Genro (2011 – 2014) formulou uma política somente voltada para o Ensino Médio.

A tradição gaúcha de não manter o mandatário se fez presente nas urnas em 2010, com isto, houve a mudança nas políticas e na maneira de “pensar” a educação para o estado do Rio Grande do Sul.

Como anteriormente não havia uma política educacional definida, pode-se acreditar que este seja o primeiro rompimento e descontinuidade de uma política educacional para o estado do Rio Grande do Sul. Com o rompimento e a descontinuidade da política Lições do Rio Grande, entrou em cena uma nova política denominada Ensino Médio Politécnico.

Ao assumir o Piratini³⁶ no início do ano de 2011, o governador Tarso Genro apresentou o seu plano de governo intitulado: “Rio Grande do Sul, do Brasil, do mundo”, que apresentava no seu texto base uma forma de pensar a educação no estado do Rio Grande do Sul:

A nossa Política Educacional tem como base a democratização da educação em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento com qualidade social (Rio Grande do Sul, 2010, p. 13).

A forma de pensar a educação para o estado do Rio Grande do Sul era explícita no plano de governo, com o foco na troca de política educacional, pois no entender do novo grupo que assumia o governo estadual, deveriam acontecer mudanças consideráveis. Na visão dos gestores que iniciaram a gestão, o novo governo herdou um desmanche na educação estadual. Contextualizando que os docentes estavam desvalorizados, as escolas precárias e o corpo discente sem qualidade no processo de aprendizagem. Com o intuito de sanar estas dificuldades, o novo governo que assumia o Piratini propôs um plano de governo que atacasse diretamente os problemas ora citados. Para isto o discurso do plano de governo trazia a seguinte redação:

A nossa Política Educacional tem como base a democratização da educação em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento com qualidade social. A democratização da escola deve garantir a todos o acesso e a permanência com aprendizagem, independente da faixa etária e de sua condição peculiar de desenvolvimento. Onde se aprende a democracia pela vivência da gestão democratizada – do Sistema de

³⁶ Palácio Piratini é a casa do governo gaúcho. É a sede do executivo Estadual do Rio Grande do Sul, local onde o governador realiza a administração do Estado. O prédio recebe este nome em homenagem à primeira capital da República Rio-Grandense (1836-1845) durante o episódio da Revolução Farroupilha (1835-1845).

Ensino à sala de aula. Onde o acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade seja garantido para que, em diálogo com os saberes populares, através da ação-reflexão-ação, numa perspectiva interdisciplinar, possa ser construído o conhecimento significativo, libertador, contextualizado, ferramenta de transformação, de emancipação e de humanização (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 13).

Com o objetivo de dar conta destas premissas, o governo traçou oito metas para a melhoria do ensino gaúcho sendo elas:

Assegurar uma Educação de Qualidade; Democratização da Educação para construção da Qualidade na Educação Básica; A valorização dos trabalhadores em educação e relação de respeito e diálogo com o CPERS Sindicato; A qualificação dos espaços físicos, segurança nas escolas e criação de políticas que valorizem o esporte; Acesso, suporte à permanência e qualificação do Ensino Médio e Profissional; O acesso da comunidade escolar à tecnologia e à cultura; O resgate, revitalização e consolidação da UERGS; A criação do PROUNI/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 14).

Chamo a atenção para o item na redação desta política que aborda a temática: “políticas que valorizem o esporte” ao contextualizar o esporte dentro da Educação Física, no meu entender, há o convite a se pensar a Educação Física como uma prática esportivista. Assim indo ao encontro do discurso apresentado no plano de governo:

Estimular o esporte como prática de integração e desenvolvimento físico pleno e saudável através da implementação de programas esportivos diversificados, dentre eles a construção de quadras poliesportivas cobertas, investimento em equipamentos, formação dos professores e a criação das Olimpíadas Estaduais, propiciando ao aluno o contato e a vivência com diversas modalidades esportivas, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento e identificação (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 16).

Com a pretensão de dar conta de sua proposta e das metas traçadas, foi instituída pela SEDUC/RS esta nova política educacional intitulada “Ensino Médio Politécnico”. Entendo, ao me apropriar dos documentos, que esta nova forma de pensar o ensino da Rede Estadual de Ensino era baseada na premissa de um ensino não só calcado pela politecnia, mas sim na preparação de um estudante com os horizontes abertos para a produção acadêmica, preparado para o mundo científico e conseqüentemente para a continuidade do aprendizado.

A proposta basicamente se constitui por um Ensino Médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao Ensino Médio se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos. O objetivo é socializar, esclarecer e aperfeiçoar a proposta de governo (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p. 4).

Ao realizar uma breve comparação entre Ensino Médio Politécnico e Lições do Rio Grande, vislumbra-se uma mudança colossal entre as duas propostas. Entendo que seja totalmente a desconstrução do que foi instituído por um governo e a construção de uma política nova, sem considerar as marcas deixadas pela política passada.

Diferentemente da política Lições do Rio Grande, o Ensino Médio Politécnico era uma política voltada somente a última etapa da educação básica, com foco na preparação do estudante para a vida adulta.

Em (Rio Grande do Sul, 2011) pode-se entender que o Ensino Médio Politécnico era calcada no trabalho como princípio educativo, na politecnia, uma concepção de conhecimento e currículo. Ademais, possuía como princípios orientadores a relação parte-totalidade, o reconhecimento de saberes, teoria prática, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a pesquisa.

Esta política ainda provocou a mudança na organização curricular das escolas, com o aumento da carga horária em 200 horas para cada ano e a inserção de um novo componente curricular intitulado Seminário Integrado. Ao terminar a última etapa da educação básica o estudante passaria a cursar 3000 horas ao invés das 2400 horas que a política Lições do Rio Grande preconizava.

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

Vislumbrando um ensino voltado à pesquisa, o estudante vivenciaria ações que estimulassem o saber e o componente Seminário Integrado, muitas vezes ministrado por docentes de Educação Física, para que pudessem complementar sua carga horária³⁷, seria o elo entre o estudante e a pesquisa.

Ao trazer a avaliação emancipatória como um dos princípios primordiais da pesquisa, a política prevê que a avaliação seja construída por áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Humanas, Linguagens e Matemática) e não mais por disciplinas, como era anteriormente na política Lições do Rio Grande. Os resultados eram expressos de forma qualitativa através dos seguintes conceitos: CRA (construção restrita de aprendizagem), CPA (construção parcial de

³⁷ Segundo a distribuição de carga horária dos professores realizada pela secretaria da educação o professor regente de classe com carga horária de 20h deve ministrar 16 períodos, Muitas escolas não possuem 16 períodos para o componente curricular na sua matriz, mas para que o docente não precise se deslocar para mais uma escola com a finalidade de ministrar poucos períodos, o mesmo aceita lecionar os componentes curriculares Arte e Ensino Religioso.

aprendizagem) e CSA (construção satisfatória de aprendizagem). Caso os estudantes obtivessem duas avaliações CRA estariam reprovados e caso atingissem o conceito CRA em uma área, seriam aprovados de ano e acompanhados por um Plano Pedagógico de Apoio Didático (PPDA). Neste plano estariam descritas as dificuldades que o estudante deveria corrigir com ajuda dos docentes.

Entendo que a partir das premissas desta nova política, o docente de Educação Física, deveria se reunir com outros docentes, não somente do seu componente curricular, para que em conjunto realizassem um planejamento – um planejamento de forma coletiva - e pensassem a sua prática baseada no processo de ensino aprendizagem dos seus estudantes.

A política educacional Ensino Médio Politécnico se iniciou no ano de 2011 e perdurou até 2014, esta política foi desenvolvida somente durante os quatro anos do governo Tarso (2011 – 2014). Com a troca de governo na eleição de 2014, logo no início de 2015 houve determinações, por parte da SEDUC/RS, para que as escolas não seguissem mais a política Ensino Médio Politécnico, pois as escolas possuiriam autonomia para que os docentes realizassem a sua prática. As escolas possuiriam também, autonomia para optar por avaliar os estudantes por notas ou por conceitos.

O novo governo eleito de José Ivo Sartori (2015 – 2018) realizou a troca das políticas educacionais somente no término do ano de 2016. Os gestores formularam uma proposta de reestruturação voltada para todas as fases da educação básica.

Ao pesquisar sobre o plano de governo de José Ivo Sartóri (2015 – 2018) nenhum documento foi encontrado, não há uma definição do plano de governo para a educação. Porém, o que emerge da política é a necessidade de reestruturar a educação estadual. Conforme o que consta no portal online da SEDUC:

Buscando um alinhamento curricular para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular (ainda em construção), a Secretaria da Educação desencadeou, sob a coordenação do Departamento Pedagógico, um amplo processo participativo envolvendo Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), escolas e Instituições de Educação Superior (IES). O trabalho resultou na publicação do Documento Orientador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio (SEDUC, 2016, s/p).

Ao me apropriar da política visualizo que em diversos pontos a mesma converge para o que preconizava a política educacional Lições do Rio Grande, entendo que este fenômeno acontece por conta do mesmo grupo político que formulou e efetivou a política Lições do Rio Grande, atualmente faz parte da base do governo estadual e faz parte da administração da

SEDUC, deste modo o modelo utilizado para gerenciar a educação do Rio Grande do sul lembra o modelo do governo de Yeda Crusius (2007 – 2010).

A formulação desta nova política partiu das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's) que se reuniram para a formulação. O documento Rio Grande do Sul (2016) traz, na sua redação, que o Ensino Religioso agora faria parte de uma quinta área do conhecimento de forma isolada, deixando, desta forma, de ficar no grupo das Linguagens. O documento informa que esta adequação vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais e sua formulação ficou sob a responsabilidade da SEDUC/RS com o suporte do CONER/RS e APER/RS.

A relevância com a qual trato o Ensino Religioso se dá pelo fato de muitos dos docentes de Educação Física “complementar” a sua carga horária com a prática pedagógica deste componente curricular. Há esta prática para que os docentes não sejam deslocados para outra escola com uma carga horária pequena e, também, para que seja saciada a necessidade das escolas.

De acordo com o documento, além da contribuição das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), organizada em polos, foi utilizado como referencial para a sua confecção a Base Nacional Comum Curricular (com base no texto da sua segunda versão) e os documentos orientadores da política educacional Lições do Rio Grande.

A política, no seu discurso, informa que os representantes de todas as coordenadorias regionais de educação do estado do Rio Grande do Sul participaram da formulação do documento, porém um grupo definido de coordenadorias realizou a formulação sobre cada componente curricular. Como está disposto em Rio Grande do Sul (2016):

Polo 1 – Coordenado pela 4ª CRE (Caxias do Sul), responsável pela Área do Conhecimento das Linguagens, sendo composto pelas seguintes CRE: 3ª CRE (Estrela), 4ª CRE (Caxias do Sul), 7ª CRE (Passo Fundo), 15ª CRE (Erechim), 16ª CRE (Bento Gonçalves), 23ª CRE (Vacaria), 25ª CRE (Soledade) e a 39ª CRE (Carazinho). Polo 2 – Coordenado pela 2ª CRE (São Leopoldo), responsável pela Área do Conhecimento da Matemática, sendo composto pelas seguintes CRE: 1ª CRE (Porto Alegre), 2ª CRE (São Leopoldo), 11ª CRE (Osório), 12ª CRE (Guaíba), 27ª CRE (Canoas) e a 28ª CRE (Gravataí). Polo 3 – Coordenado pela 36ª CRE (Ijuí), responsável pela Área do Conhecimento das Ciências Humanas sendo composto pelas seguintes CRE: 9ª CRE (Cruz Alta), 14ª CRE (Santo Ângelo), 17ª CRE (Santa Rosa), 20ª CRE (Palmeira das Missões), 21ª CRE (Três Passos), 32ª (São Luiz Gonzaga), 35ª CRE (São Borja) e a 36ª CRE (Ijuí). Polo 4 – Coordenado pela 13ª CRE (Bagé), responsável pela Área do Conhecimento das Ciências da Natureza sendo composto pelas seguintes CRE: 5ª CRE (Pelotas), 6ª CRE (Santa Cruz do Sul), 8ª CRE (Santa Maria), 10ª CRE (Uruguaiana), 13ª CRE (Bagé), 18ª CRE (Rio Grande), 19ª CRE (Santana do Livramento), 24ª CRE (Cachoeira do Sul) (RIO GRANDE DO SUL, 2016. p. 13).

O discurso da política retrata que a sua formulação foi baseada no Fórum Mundial de Educação, realizado no ano de 2015, na Coreia do Sul, na cidade de Incheon. O Fórum foi inspirado em uma visão humanista de educação e no desenvolvimento com base nos direitos humanos, na dignidade, na justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica e na responsabilidade, na prestação de contas compartilhadas.

De acordo com Rio Grande do Sul (2016) o componente curricular da Educação Física, nessa proposta, está mais uma vez dentro da área das Linguagens. O documento orientador recorre às definições que estão no documento de 2009, conforme a citação exposta no seu texto:

O objetivo das disciplinas da área de linguagens na educação básica é contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação. Através desse conhecimento, o educando pode circular e integrar-se na sua comunidade, tornando-se um cidadão mais atuante nas diversas práticas sociais das quais quer participar. Entende-se, pois, que o principal objetivo das disciplinas que compõem essa área é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2016, pg. 50).

A política não trata da Educação Física de forma específica, nem mesmo informa conteúdos, temas e subtemas a serem explorados pelo docente de Educação Física. Mesmo a política carregando em seu texto todos os traços e referenciais das Lições do Rio Grande, a mesma não explora a organização de um currículo para as aulas de Educação Física.

Todas as três políticas passam a ideia de que um dos grandes problemas da educação no estado do Rio Grande do Sul é a evasão. Porém, vale ressaltar que todos os três governos trouxeram no seu discurso que o ensino anterior não possuía a qualidade necessária. Portanto, pode-se dizer que o discurso hegemônico sobre os problemas educacionais são a evasão aliada à proposta do governante anterior que não atendeu às necessidades da sociedade. Para tanto, Gandin (2011) revela:

Uma importante parte da hegemonia é obtida exatamente quando o discurso dominante consegue converter-se em senso comum e é capaz de articular-se aos elementos do bom-senso presentes no senso comum (p. 35-36).

Creio ser válido considerar que o estado do Rio Grande do Sul é um estado que possui 281.748 km² com 11,26 milhões de habitantes de acordo com (CENSO, 2016). A amplitude territorial e a divisão geográfica educacional faz com que as coordenadorias regionais atendam as demandas de escolas estaduais situadas em mais de uma cidade. A excepcionalidade é a 1^a

Coordenadoria Regional de Educação que gere somente a cidade de Porto Alegre com 257 escolas.

Michael Apple e João Paraskeva (1999) convidam a pensar que as políticas educacionais devem ser vistas pelo pesquisador como políticas culturais. Refletindo sobre as três políticas aqui exploradas, passo a entender que a mudança de proposta política não se dá pelas demandas da sociedade, mas sim pela necessidade dos gestores de deixarem a sua marca, deste modo, rompendo com o modelo proposto pelo governante anterior. Nesse contexto, Apple e Paraskeva (1999) entendem que existem disputas por uma visão de mundo. Essas disputas são como lutas pela consolidação de uma hegemonia que ultrapassa a visão econômica. A partir desta reflexão entendo que a mudança das políticas educacionais também causou mudanças na cultura docente e na cultura do estudante. Penso: que mudanças podem ter sido estas? Que impactos na cultura existente causaram?

Aliada à formulação das políticas, foram criadas as avaliações do ensino, entre eles o Sistema de Avaliação do Ensino do Rio Grande do Sul (SAERS). Entendo que estas avaliações são métodos que os gestores utilizam para regular e controlar o ensino.

Percebo que estas políticas são formas de controle e de domínio do trabalho docente. Partindo destas reflexões, Thomas Popkewitz (1998) contribui neste sentido enaltecendo:

O foco central (da reforma) está na forma como se organizam as capacidades e disposições dos professores e estudantes para com o conhecimento. Os discursos pedagógicos normatizam as disposições e a capacidade dos indivíduos, os quais passam a regular a sua própria conduta como atores “autônomos” (p.115).

A partir da formulação de Popkewitz (1998) reflito sobre o ciclo de políticas proposto por Ball (1994) e percebo que os textos presentes nas políticas são do estilo *Readerly*, os quais limitam o envolvimento do leitor. O leitor neste formato de texto está limitado à produção de sentidos e acaba por assumir um papel de “consumidor inerte”. Nesse caso, o docente não se insere na formulação da política nem mesmo na sua redação final, apenas a utiliza, aplicando-a.

A reflexão que realizo neste momento é uma visão de política como discurso. Mainardes (2006) nos convida a pensar que a política como discurso envolve inúmeros significados e utiliza-se de proposições e palavras, em que certas possibilidades de pensamentos são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Portanto, o fragmento do texto onde se cita que os temas estruturadores estão “organizados com base nas práticas tradicionalmente consideradas como

objeto de estudo da Educação Física (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 10)”, estas práticas, tradicionalmente consideradas, são uma concepção de quem? Se os docentes não participaram da construção da política, como há esta concepção?

Ainda contextualizando o fenômeno aqui estudado, Mainardes e Stremmel (2010) faz o convite a compreender que a política proposta se refere à política oficial. A política oficial está relacionada com as intenções do governo e dos seus assessores, dos seus departamentos educacionais, dos burocratas encarregados de “implementar” políticas, e também as intenções das escolas e das autoridades locais.

Reflico sobre quais marcas a política Lições do Rio Grande, Ensino Médio Politécnico e Reestruturação Curricular deixaram na prática pedagógica dos docentes de Educação Física? Como os docentes se relacionam com estas políticas? Quais os entraves que as políticas sofreram na sua implementação?

A política Lições do Rio Grande foi instituída em 2009 e logo em 2011 houve a mudança para a política Ensino Médio Politécnico, esta perdurou até o ano de 2016, quando houve a mudança para a Reestruturação curricular da Rede Estadual, que segue até os dias de hoje. Portanto, a política educacional Lições do Rio Grande, da sua formulação até a sua materialização, durou somente dois anos, o Ensino Médio Politécnico cinco anos e a Reestruturação Curricular um ano.

O tempo que os gestores tiveram para deixar a sua marca na educação foi de dois anos, cinco anos e um ano, mas este tempo foi o tempo necessário para que os docentes se apropriassem destas políticas e as constituísse na sua prática?

Baseando-me nos conceitos de Ball (1994), entendo que cada um dos polos formados pelas CRE's, que formularam a política Reestruturação Curricular, se trata de uma arena, um local onde se realiza um debate com tensões para que seja formulada a área do conhecimento. No entanto, me indago: será que este estilo de separação na formulação de uma política atenderá às necessidades do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino? E como será desenvolvido o componente curricular Ensino Religioso pelos docentes com formação em Educação Física, considerando que a política lhe atribui uma grande importância no contexto escolar?

As resistências enfrentadas pelas políticas, em conjunto com o pouco tempo para o seu desenvolvimento, colaboraram para haver incompreensões, resistências e tensões. Nesse sentido, é possível pensar: o tempo das políticas de governo foi o necessário para que a sociedade se apropriasse da política? Considero a escola, dentro das perspectivas estudadas, uma grande arena de disputa (Ball, 1994), que possui dentro de si outras arenas. Posso

mencionar também como uma arena de disputa as áreas do conhecimento, que são compostas por vários componentes curriculares. Remetendo-me à Educação Física, ela está inserida na área das Linguagens, que é composta por seis componentes curriculares (Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Literatura) e deve, dentro dessa área, debater as condições do estudante para um avanço ou retenção no processo educacional.

Mainardes e Stremmel (2010) me instigam a pensar que os estudos de Basil Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. Considerando este olhar, os gestores ao alterarem as políticas educacionais não só alteram a forma de pensar a educação, mas também utilizam este mecanismo para exercer um controle simbólico sobre a sociedade. As políticas educacionais tentam interferir na prática pedagógica dos docentes com cartilhas e documentos para exercer este controle.

Penso que não há cartilhas e documentos que possam definir como deve ser realizada a prática pedagógica de um docente em Educação Física. O docente não só pode como deve ter autonomia para a realização da sua prática. Como nos instrui Paulo Freire (1996):

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, a avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (p. 60-61).

A cultura da comunidade onde o docente está inserido está envolta de diversas tensões. Neste contexto, é plausível que o docente considere estas tensões na construção da sua prática pedagógica. Penso que o docente deve estar atento para as cartilhas e os livros didáticos que podem possuir questões pertinentes para os docentes, porém deve-se estar alerta para que não haja uma prática pedagógica calcada nas cartilhas pois de certo modo estes recursos engessam a autonomia do docente e buscam a padronização de um ensino em diferentes culturas, sem considerar a história e o seu contexto social. Por acreditar que o docente possui autonomia para realizar o seu fazer docente é que problematizo como os docentes manobraram estas políticas educacionais “propostas” entre os anos de 2007 a 2017?

Ainda devo considerar que a escola é o local onde as crianças passam mais tempo durante o seu dia e durante a sua vida. Muitos estudantes passam até 5h no ambiente educacional, considerando o Ensino Médio. Portanto entendo que as políticas educacionais também devem ser vistas como políticas culturais, uma vez que levada ao pé da letra, ela não somente pretende, mas altera a cultura existente. Assim a escola como grande arena de disputa

influencia na cultura existente e também influencia consideravelmente na identidade do ser humano. Michael Apple (2017) afirma:

[...], as crianças passam grande parte de suas vidas dentro de prédios que chamamos de escolas. Elas se familiarizam com relações de autoridade, com o trabalho emocional, tanto de trabalhar sua apresentação de ser quanto de estar com outros, que são iguais e diferentes. As transformações no conteúdo e estrutura dessa organização-chave têm efeitos duradouros nas disposições e valores sobre os quais agimos e não agimos, sobre quem somos e sobre quem possamos e podemos nos tornar. Cuidado, amor, solidariedade – ou a ausência deles – estão entre os blocos constitutivos da identidade de uma pessoa (p. 43).

Após as mudanças na estrutura educacional da Rede Estadual de Ensino e nas suas políticas, surge a curiosidade de entender como os docentes do componente curricular Educação Física constituem na sua prática tais mudanças. O que é modificado, reorganizado, reestruturado na sua prática pedagógica diante das mudanças das políticas. Entender e compreender com os docentes como é possível desenvolver a sua prática pedagógica. As tensões sofridas pelas políticas na micropolítica escolar, partindo do entendimento de que a escola é uma arena de disputas onde as políticas e as práticas pedagógicas sofrem constantes tensões.

1.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Ensinar é, necessariamente, assumir contradições, tensões, dilemas sem solução lógica para com os seres humanos e por eles. É fazer escolhas cotidianas que geram consequências e tem custos, às vezes, imprevisíveis, às vezes, contrários às intenções iniciais (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 289).

Na minha experiência como docente da Rede Estadual, na qual trabalho há dez anos, carrego uma série de incompreensões sobre o fazer docente. Na condição de aluno da mesma Rede (que vivenciei entre 1992 e 2003) desde o início da escolarização, quando alcancei o Ensino Médio, passei a admirar os meus mestres, alguns mais rígidos e tradicionais, outros mais inovadores. O fato de ter atravessado, na minha escolarização, excelentes docentes, me motivou a querer ser um deles.

Primeiramente iniciei a minha trajetória na docência cursando geografia, posteriormente, por ter grande relação com esportes, estar envolvido e ter o desejo de adquirir mais conhecimento sobre a área de Educação Física e, além de ser influenciado por professores que foram ícones na minha formação, decidi rumar para o curso de Educação Física.

Desde quando cursava o Ensino Médio e era membro do grêmio estudantil me fazia inúmeros questionamentos sobre as aulas, não somente as de Educação Física, mas as de todos os componentes curriculares. Como as aulas possuíam qualidades sem recursos físicos? A minha sala de aula não era provida de classes e cadeiras com qualidade, muitas vezes tinha somente a metade do assento ou do encosto. O quadro, em alguns momentos, era tão branco quanto o giz que a professora utilizava para escrever. Mesmo com uma direção dedicada, inovadora e empenhada no melhor para os alunos, muitas vezes me parecia que algo faltava.

Recordo-me de professoras com pilhas e pilhas de trabalhos para corrigir, uma delas passava em frente a minha casa para ir embora e muitas vezes parecia um “burro de carga” com a quantidade de sacolas e materiais que carregava. Os docentes de Educação Física da escola onde eu estudava tinham pouco material, muitas vezes a quadra de esportes estava sem capina ou o campo e arredores da mesma encontrava-se com a grama tão alta que a bola ao ir para este ambiente, sumia; isto quando a bola não quebrava a telha dos vizinhos, que ficavam ao lado da escola. Mesmo com todas estas dificuldades os docentes conseguiam chamar a minha atenção e auxiliar no desenvolvimento do meu pensamento para as práticas corporais.

Este é um breve relato do contexto que presenciei na Rede Estadual na condição de aluno, quando passo a ser docente na mesma rede, cerca de cinco anos depois do término da educação básica, não me deparei com cenário muito diferente do que os que me inspiraram. No entanto, agora eu estava comprometido em entender como eles faziam e tentar realizar uma

prática pedagógica com qualidade, mesmo que com precariedade.

O professorado de Educação Física da Rede Estadual, no que se refere aos últimos 10 anos, sofreu constantes mudanças quanto às políticas educacionais voltadas ao ensino do componente curricular do Ensino Médio. De acordo com o relato realizado neste trabalho, os docentes enfrentaram a implementação da política Lições do Rio Grande, e, com a mudança de governo, houve a troca para a política Ensino Médio Politécnico e mais uma vez, com a alteração de governo, trocou-se a forma de conduzir a educação estadual com a implementação da Política Reestruturação Curricular. Porém, não somente o seguimento de políticas deve ser considerado como produto da prática pedagógica dos docentes de Educação Física, mas também considero o percurso de vida do docente e as suas práticas anteriores.

Comungo do pensamento de Sacristán (1999) entendendo que o docente carrega e possui marcas que fazem com que a sua prática seja mais consistente. As marcas adquiridas pelo docente podem vir desde a sua experiência como estudante, passando pela sua graduação e chegando até à sua prática pedagógica. Desse modo, o docente está ensinando não somente o que ele desenvolveu na academia, mas também o que ele vivenciou e experimentou. Dessa forma, Sacristán (1999) nos convida a pensar da seguinte forma:

As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos (Pág. 75).

Penso que a prática pedagógica em Educação Física pode conter traços dos preceitos da década de 60 e 70. Nesta época havia o preceito pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Uma visão de aluno/atleta onde as aulas eram carregadas pela prática da técnica perfeita. Alguns docentes da Rede Estadual perpassaram por esta realidade onde, inclusive, as aulas de educação física eram divididas por sexo.

As práticas vivenciadas pelos docentes de Educação Física, enquanto eram discentes, na educação básica podem refletir na sua prática atualmente, não em forma de reprodução simples, mas na escolha dos conteúdos e dos métodos de ensino do componente curricular Educação Física. A contribuição de Almeida e Fensterseifer (2007) corroboram com este pensar:

Sob influência do contexto-cultural, determinados pelo Estado e suas reformas políticas, a Professora A sente os reflexos dos objetivos da época, sendo marcada pela cultura que se estabelecia. Praticamente as aulas de Educação

Física eram reduzidas ao esporte de rendimento (p. 21).

Na década de 70 e 80 surgiram no Brasil os movimentos renovadores na Educação Física, assim, desconstruindo a estrutura tecnicista. O Coletivo de autores (2009) esclarece que neste movimento surgiu a prática da psicomotricidade, algumas variantes como a psicocinética, que auxiliava a pensar uma prática que utiliza o movimento como meio de formação.

Durante os movimentos renovadores surgiu o movimento humanista na prática pedagógica, o qual entendia que os princípios filosóficos deveriam ser em torno do ser humano, considerando a sua identidade e o seu valor. Neste tocante a Educação Física passa a conceber que o homem faz o esporte, diferentemente das práticas tecnicistas que entendem que o esporte faz o homem. Com esta concepção surge o Esporte Para Todos que prima pela autonomia do aluno e do ser humano. O esporte e as práticas nas aulas de Educação Física começam a ter um outro olhar, como o Coletivo de Autores (2009) auxilia a pensar:

Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte: ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que regras, com que objetivos e sob que condição o pratica (p. 55).

Entendo que os docentes atuantes hoje foram atravessados, quando alunos, por estes dois momentos históricos da Educação Física. Partindo da concepção que o docente é um ser que carrega na sua prática a história e as suas vivências, não só na execução da sua prática pedagógica, mas sim com elementos da sua história de vida, compreendo que os docentes atuantes hoje no Ensino Médio da Rede Estadual lançam mão práticas vivenciadas quando estavam na educação básica.

Partindo do pensamento de Sacristán (1999), a prática pedagógica é a ação do professor no espaço da sala de aula. Desse modo, penso que essa é uma ação pensada, planejada, inventada e reinventada a todo o instante. A prática pedagógica, no meu entender, engloba desde a interação dos docentes com os seus estudantes, passando pela sua atuação com outros docentes da sua área ou de outras áreas. O posicionamento do docente diante das políticas educacionais, normas e regulamentos educacionais, considero como parte das práticas pedagógicas.

Sacristán (1999) defende que o professor assuma a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que instrui as ações em sala de aula e interfere significativamente no desenvolvimento do conhecimento do estudante. Isso nos convida a pensar que o docente é o responsável por apresentar ao estudante as possibilidades e tendências a serem seguidas para o seu desenvolvimento.

Entendo que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, pois ao passo que o estudante aprende, o docente aprende igualmente. Nesse tocante, penso que através dos conhecimentos vivenciados no ambiente escolar, o docente se aperfeiçoa e, com o passar do tempo, a sua prática se torna mais consistente e condizente com a cultura a qual o docente está impregnado. Corroborando com este entendimento, Sacristán destaca: “... a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Entendo que a Educação Física é um componente curricular que aborda não somente as práticas dos esportes, nem somente as práticas voltadas a um condicionamento físico ou para a melhoria da saúde. Compreendo que o componente curricular Educação Física corrobora para que os estudantes vivenciem experiências corporais por meio de diversas práticas, podendo sim estar incluso o esporte e a saúde, e, não somente um conteúdo ou outro. Entendo que a vivência esportiva é relevante, mas não considero somente esta como a prática hegemônica do componente curricular. Convergindo com o pensamento de Figueiredo (2004b) que vem contribuir com a concepção de Educação Física Escolar na qual acredito ir ao encontro do pensamento que possuo sobre o componente curricular.

A Educação Física, hoje, pode ser compreendida como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas. Assim, a Educação Física extrapola a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho de atividade física (FIGUEIREDO, 2004b. p. 90).

Em consonância aos estudos de Figueiredo (2004a; 2004b) e ao entendimento que possuo sobre o papel da Educação Física no ambiente educacional, no final ano de 2017 o Ministério da Educação lançou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende o componente curricular Educação Física da seguinte forma:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017. p. 211).

Partindo deste entendimento de Educação Física e acompanhando os conceitos de Sacristán (1999), uma vez que o docente é um colaborador do conhecimento do estudante, ele desenvolve o seu conhecimento com o passar do tempo. Reflito sobre a forma de como este

desenvolvimento se constitui ao longo da formação do docente de Educação Física, desde a sua escolarização, passando pela sua graduação até a sua inserção no chão da escola e como este desenvolvimento é atravessado pelas políticas educacionais. Figueiredo (2004b) ao refletir sobre o social e as experiências de vida que os docentes carregam ao longo da sua trajetória os chama de experiências sociocorporais que define da seguinte forma: “Não é possível desconsiderar que as experiências corporais são também sociais por isso vamos utilizando a expressão experiência “sociocorporal” (FIGUEIREDO, 2004b. p. 96)”.

Corroborando com a concepção que os docentes carregam marcas desde o início da sua escolarização, Tardif (2014) nos chama a atenção de que o docente não só carrega as marcas da escolarização, mas, também, carrega as marcas das relações sociais que foram vivenciadas não só na escola, mas no seu convívio social. Assim, formando concepções e crenças durante toda a sua trajetória de estudante, não só no ambiente escolar, mas considerando também, as suas relações pessoais.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática do seu ofício (TARDIF, 2014. p. 72).

O autor elucida, ainda, que o processo de formação do docente no início da sua graduação é influenciado pelas marcas que o docente carrega, pois para Tardif (2014) as experiências, sendo elas sociais ou culturais do estudante em formação inicial, agem como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere e até mesmo rejeita os conhecimentos dos cursos de graduação. Os filtros sendo eles cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos, já que tem sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Deste modo, o autor esclarece que as experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns docentes passam por cursos, palestras, formações continuadas sem mudar a sua visão de mundo e as suas concepções construídas anteriormente. Reflito se esta concepção construída através das suas experiências não seja um entrave para que ele aceite ou venha a aderir à determinada política educacional.

Ao que diz respeito ao início da carreira docente e a formação em Educação Física, Figueiredo (2004a; 2004b; 2008) nos desvela o contexto do futuro docente do componente curricular Educação Física.

Os estudos de Figueiredo (2004b) contribuem para entender que as vivências sociocorporais dos futuros docentes do componente curricular Educação Física influenciam nas suas escolhas durante o curso de graduação.

[...] a experiência social do aluno construída durante sua trajetória, dentro e fora da escola, interfere, influencia e/ou, de alguma forma, modela o perfil na formação inicial (FIGUEIREDO, 2004b, p. 91).

Entendo serem importantes estes conhecimentos, pois corroboram com o pensamento de que o docente de Educação Física carrega marcas desde as suas vivências como estudantes, passando pela graduação e chegando a sua prática pedagógica.

A autora realizou estudo no qual foi evidenciado que os futuros docentes escolhem as disciplinas a cursar considerando as suas vivências na educação básica e até mesmo nas suas práticas corporais em escolinhas esportivas. Estes conhecimentos previamente adquiridos influenciam na sua categorização de saberes, o que reforça o pensamento de que os docentes atuantes hoje na Rede Estadual podem possuir marcas, que foram criadas a partir da sua experiência na fase da escolarização e estão presentes na construção da sua prática pedagógica. Figueiredo (2004b) expõe que o conceito de que a influência das experiências sociais são carregadas pelos docentes ao longo da sua trajetória de vida:

Após o ingresso no decorrer do curso, notamos que a relação dos alunos com os saberes curriculares é bastante regulada por suas experiências sociocorporais vividas anteriormente e produz ações específicas como valorizações e hierarquizações decorrentes de elementos inscritos subjetivamente em suas identidades. Em síntese, pode-se dizer que há uma conexão intrínseca entre as experiências dos alunos e suas relações com o saber (FIGUEIREDO, 2004b, p. 97).

Posteriormente a este estudo, a autora realizou novo estudo no qual o foco eram as experiências sociocorporais e a formação dos docentes em Educação Física. Figueiredo (2008) neste tocante discorre sobre o conhecimento vivenciado pelos docentes durante o processo de graduação, considerando ainda as suas marcas trazidas da fase da escolarização. Muitos docentes carregam marcas das práticas vivenciadas não só no ambiente escolar, mas, também, nas práticas esportivas em escolinhas de esportes, escolas de dança, em práticas corporais diversas. Que podem levar a uma concepção de Educação Física Escolar voltada para a prática dos esportes tradicionalmente difundidos ou para as práticas voltadas para o bem-estar e a saúde.

Pode-se concluir que o modo como os professores, no ensino fundamental e no ensino médio, selecionam, planejam, organizam, transmitem e avaliam os

saberes favorece a construção de um tipo de relação com a disciplina em que prevalecem concepções unilaterais da Educação Física como o esporte, da Educação Física como saúde, favorecendo, ainda, a manutenção de crenças e mitos que influenciam diferentes visões, hierarquizações e trajetórias relacionadas às experiências sociocorporais (FIEGUEIREDO, 2008. p. 100).

Reflico sobre a forma como era abordada a Educação Física na época em que os docentes da atualidade eram estudantes, por quais abordagens e por quais vivências corporais os docentes foram atravessados, não somente no ambiente escolar, mas nas atividades sociocorporais realizadas em outros ambientes, me questiono de que forma estas experiências influenciam na prática pedagógica dos docentes.

À luz dos estudos mencionados, compreendo que os docentes do componente curricular Educação Física podem trazer na sua história marcas que foram vividas na sua trajetória de vida. Reflico se estas marcas carregadas pelos docentes podem ser notórias na sua prática pedagógica. Penso se tais marcas podem ser vistas desde a elaboração do seu planejamento até na sua forma de dialogar no cotidiano das práticas pedagógicas de Educação Física.

A Rede Estadual é ampla, muitos docentes inseridos nesta rede possuem uma caminhada profissional longa, tanto se contratados em caráter emergencial ou se concursados, alguns conseguem ficar muito tempo na mesma escola, já outros, rotineiramente por necessidades da mantenedora, acabam mudando de escola com certa frequência. Entendo que o fato do docente de Educação Física se reconhecer como um sujeito com vínculos e implicado com seu estudante é importante, no entanto, algumas vezes isto não ocorre pelo fato dos mesmos estarem constantemente trocando de escolas. Outro fato considerável é o docente se reconhecer como um ser que traz marcas sociocorporais constituídas desde a sua aprendizagem inicial, passando pela sua formação, até a sua inserção no cotidiano escolar.

Compreendo as marcas que os docentes podem carregar antes da sua graduação e as marcas que forem construídas após este processo que poderão fazer parte da sua prática pedagógica. No entanto penso que o conjunto das marcas poderá convergir para o conhecimento e o saber dos docentes de Educação Física, formando assim a sua concepção de prática pedagógica de Educação Física. A construção da prática pedagógica dos docentes do componente curricular Educação Física, considerando a cultura que o docente está imerso, e as suas marcas, que podem estar abarcadas no seu fazer diário. Nesta perspectiva Molina Neto (2003) trata das crenças dos docentes de escolas públicas de Porto Alegre:

O destaque sobre as crenças docentes contempla minha intenção constante de compreender, de modo amplo e em profundidade, a cultura particular do professorado de educação física, seu lugar na escola, seu desenvolvimento

docente, seu lugar vir a ser, e as interações que se concretizam no seu fazer cotidiano [...] (p. 146-147).

O autor, supracitado, nos brinda com um conjunto de crenças que os docentes possuem. Amparado pela pesquisa qualitativa e tendo como método a etnografia, o autor desvela um conjunto de crenças que fazem parte do cotidiano escolar dos docentes. Assim, Molina Neto (2003) entende que as crenças dos docentes, atuantes com o componente curricular Educação Física, estão calcadas em quatro categorias que estão interligadas, do seguinte modo: a crença do pouco valor docente, a crença do professor diferente, a crença de que a disciplina tem uma finalidade educativa diferente e por fim a crença de um modelo de professor para escola pública.

Neste sentido Molina Neto (2003) convida a pensar a respeito da crença do pouco valor docente. Esta crença emerge da reação dos docentes, que pode dar-se de maneira individual ou coletiva quando os docentes são tencionados frente as questões do seu cotidiano. Esta crença, para o autor, é parte das atividades que os docentes realizam com seus colegas, em tempo o autor destaca que a crença do pouco valor docente se constitui em três pontos principais: a própria natureza de sua tarefa, as condições materiais objetivas de seu trabalho na escola e o descompasso com a política educacional. Desta forma Molina Neto (2003) desvela sobre esta crença:

A crença de que o trabalho docente é um trabalho pouco valorizado, tanto socialmente quanto economicamente, desde o ponto de vista da natureza específica de sua atividade, mobiliza de forma muito intensa a ação política do professorado de educação física da escola pública. Ela se traduz, no âmbito externo à escola, por sua convergência com as lutas gerais do professorado em geral e da escola pública, mas, no interior da escola [...] (p. 153).

Argumento a importância do entendimento desta crença para o estudo realizado, pois esta pesquisa perpassa por um momento histórico no qual o docente, em linhas gerais, é pouco valorizado, é pouco reconhecido, ou seja, tem sua prática e a importância quase que descartáveis. Quando o autor trata das condições materiais objetivas remete-se as limitações e a falta de investimento que as escolas possuem, principalmente no que diz respeito ao material para a prática pedagógica em Educação Física, haja vista que a quantidade recursos para a prática pedagógica em Educação Física é maior do que nos demais componentes curriculares. Ao abordar o descompasso da Educação Física com relação às políticas educacionais, o autor, traz um entendimento sobre o sistema capitalista que está(va) vigente. O entendimento ora exposto é de que a Educação Física é o componente curricular que aborda as questões corpóreas, contemplando uma cultura corporal do movimento. Logo os conteúdos, os saberes, as habilidades e competências que a Educação Física proporciona aos estudantes estão ligados ao

que o autor apresenta serem os “conteúdos mais atitudinais e procedimentais”, assim indo de encontro com o sistema de governo vigente, pois atualmente no cenário político brasileiro pretende-se valorizar os componentes curriculares que contemplem em seus conteúdos, saberes, habilidades e competências, que nas palavras do autor são “conteúdos factuais e informativos”.

Retomando as crenças, Molina Neto (2003) revela que outra convicção dos professores de escolas públicas é a crença do professor diferente. Esta concepção me auxilia a pensar que os docentes do componente curricular Educação Física são vistos de forma diferenciada por colegas de outros componentes curriculares, sendo assim entendidos como um docente diferente.

Essa crença oferece ao professorado de educação física outra oportunidade de manifestar seu pensamento divergente e concretizar outras estratégias de sobrevivência. Ainda que manifeste publicamente que é um professor igual aos demais, porque ocupa um posto de trabalho com características e finalidades idênticas a dos professores de outras disciplinas, acredita que é um professor diferente porque tem boa comunicação com os alunos e porque trabalha com procedimentos corporais e atitudes pessoais e sociais (MOLINA NETO, 2003. p. 158).

O autor argumenta que a crença do professor diferente revela que os docentes possuem diferentes papéis frente aos estudantes, podendo ser assimilada a conduta de companheiro, sendo esta atitude a mais visível nas práticas pedagógicas da Educação Física. Em conjunto a isto o autor argumenta, também, que para os docentes de Educação Física os demais docentes, pertencentes aos contextos estudados pelo autor, não reconhecem os estudantes pelo seu conhecimento, mas sim, nas palavras do autor, os estudantes são reconhecidos “por uma série de formalismos externos”.

Assim ao apresentar os conceitos de Molina Neto (2003) a respeito das crenças, urge a crença que o componente curricular tem uma finalidade educativa diferente. Nesta crença o autor interpreta que emerge o fato do docente não possuir certeza sobre a sua prática docente, quando necessita traçar os seus objetivos pedagógicos e elencar os conteúdos necessários para a execução da sua prática. Na compreensão do autor, portando estas incertezas os docentes optam por dar ênfase na sua prática pedagógica aos conteúdos de caráter procedimental e atitudinal, ao invés dos conteúdos factuais, conceituais e informativos. Desta forma Molina Neto (2003) revela sobre o modo como os docentes consideram os conteúdos e conhecimentos dos estudantes a serem desenvolvidos durante as suas práticas pedagógicas:

Atualmente, cada vez mais se entende que, junto à compreensão dos conceitos, arrolam-se como conteúdos de ensino os procedimentos, as atitudes e as formas de estar e conviver com a diversidade social e a pluralidade de

pensamentos. É um outro tipo de trabalho que vai além do que aprender, mas que considera o como aprender um conteúdo do currículo escolar tão importante quanto os que tradicionalmente se considerava (MOLINA NETO, 2003. p. 161).

A crença, ora tratada, auxilia a pensar que os docentes consideram como saberes da Educação Física, as atitudes os modos de estar e conviver socialmente e a pluralidade de pensamentos, como os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes, para que dessa forma possa-se ter um olhar atento às concepções dos docentes.

Molina Neto (2003) nos revela, também, a crença de um modelo de professor para a escola pública. Neste conceito o autor desvela que os docentes têm um entendimento que não é qualquer professor de Educação Física que possui o “dom” para lecionar na escola pública. Nos seus estudos o autor revelou a concepção dos docentes sobre os demais que atuam nas escolas públicas:

É nesse sentido que o modelo de professor de educação física para o coletivo docente se aproxima da vertente humanista, posição algumas vezes criticada dado seu caráter idealista e ingênuo em relação à realidade social e aos conteúdos tradicionalmente programados nas aulas de educação física. A essa definição, os professores dizem que é preciso acrescentar o conhecimento de determinados conteúdos específicos que lhes proporcionará a mediação com o aluno e seu conhecimento da realidade social (MOLINA NETO, 2003. p. 163).

O entendimento de que o docente deve ter um conhecimento sobre a realidade social, corrobora com a compreensão que o docente, além de realizar todas as suas atividades pedagógicas, pode ter um conhecimento social. Assim identificando-se como um educador social, como ora já explanado neste estudo. O educador pode possuir um olhar voltado para o contexto do estudante, para as dificuldades que eles enfrentam, pois, tais dificuldades podem afetar o seu rendimento escolar, assim o docente passa a se entender também como um educador social.

A partir do entendimento das crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre, o autor nos brinda concluindo o estudo com o que ele denomina de “estratégias de sobrevivência: implicações no conhecimento dos professores de Educação Física e em sua prática pedagógica” (MOLINA NETO, 2003. p. 165). O entendimento destas estratégias trata do modo como os docentes acessam outros espaços e saberes da escola, assim, não possuindo um enfoque somente no conteúdo do componente curricular Educação Física. Desta forma os docentes redefinem os conteúdos e as finalidades do componente curricular.

As estratégias dão visibilidade à ideia de que o coletivo desenvolve, sobretudo, um conhecimento pedagógico de natureza prática no trato com o aluno. Que desenvolve um conhecimento de como movimentar-se na escola, de como integrar-se com o aluno e com as demais parcelas da comunidade educativa, e como viabilizar o ensino dentro das condições disponíveis. Para o desenvolvimento desse tipo de conhecimento é importante considerar os diferentes significados que o professorado dá à disciplina no currículo escolar (MOLINA NETO, 2003. p. 165 – 166).

Portanto, entendo que o conjunto de crenças desveladas por Molina Neto (2003) e as estratégias de sobrevivência, possuem grande importância neste estudo. As estratégias de sobrevivência contribuem para que haja um entendimento de como os docentes do componente curricular Educação Física desenvolvem a sua prática pedagógica através do conhecimento adquirido. Molina Neto (2003) relata a importância do entendimento das crenças para a cultura docente:

As crenças docentes se revelam elementos expressivos da cultura docente dos professores. Resultantes da relação dialética com a ação desses professores nas escolas, elas revelam a essência de seu pensamento sobre seu trabalho na escola pública e atuam como estratégias de sobrevivência no interior da escola. Seu caráter público e social expressa os valores e princípios que orientam sua ação na escola. Essas crenças oferecem aos professores a possibilidade de atuar criticamente no interior da cultura pedagógica, redefinir os princípios dessa cultura a seu favor e minimizar os instrumentos de controle do sistema educativo sobre seu trabalho. A divulgação insistente de suas crenças, feitas pelos próprios, são decisivas para garantir-lhes ampla autonomia relativa no exercício do trabalho docente (p. 167).

Partindo dos conceitos de Molina Neto (2003) entendo que o conjunto de crenças é de suma importância para o estudo da prática pedagógica dos docentes do componente curricular Educação Física diante das políticas educacionais propostas, haja vista a sua contribuição para o entendimento da cultura docente. Desvelar as crenças, no meu entender, é desvelar as concepções dos docentes. A visão dos docentes sobre a escola e os fenômenos que atravessam a sua prática pedagógica.

Compreendo que as aulas experimentadas pelos docentes do componente curricular Educação Física podem fazer parte da sua prática pedagógica, assim se constituindo em experiências corporais e sociais. Entendo que o papel do docente como um agente socializador, também, faz parte da sua prática pedagógica. Argumento que o docente pode vir a construir a sua prática pedagógica considerando as marcas da sua história de vida que compõem as suas perspectivas para a prática pedagógica em Educação Física, ou seja, as suas “crenças” sobre o momento que vivem e as condições em que realizam a sua prática pedagógica.

1.6 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.

Pressupõe-se que a pesquisa em educação é também uma forma de relação pedagógica/hegemônica não podendo ser neutra em relação à cultura, mas, sobretudo, como produtora de cultura e visão de mundo mais elaboradas (TELLO e ALMEIDA, 2013, p. 28)

No esforço de realizar uma aproximação com o fenômeno estudado, entendo ser pertinente a pesquisa sobre a produção intelectual com a utilização dos escopos “Educação Física e Ensino Médio”. Entendo que esta dissertação aborda as políticas educacionais e a prática pedagógica dos docentes de Educação Física no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, portanto, creio ser necessário examinar o que já fora publicizado sobre a Educação Física no Ensino Médio.

Neste tocante, realizei o mapeamento das produções intelectuais em dois momentos: O primeiro é acerca da produção de Dissertações presentes no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em um segundo momento, realizo o esforço de entender a produção realizada nos periódicos nacionais da área 21 da Capes nos extratos nacionais A2, B1, B2, B3, B4 e B5.

1.6.1 A Educação Física e o Ensino Médio em teses e dissertações.

Após realizar pesquisa no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME³⁸), com a finalidade de conhecer a produção na área pesquisada, acessei em 02/07/2017 o acervo e realizei nova pesquisa no dia 11/12/2017. Desta forma, realizei minhas buscas dentre as Teses e Dissertações disponíveis no item Ciências da Saúde, mais precisamente no subitem Ciências do Movimento Humano. Utilizei no termo pesquisa geral “Educação Física e Ensino Médio” o sistema encontrou 81 resultados referentes à Teses e 294 resultados referentes à Dissertações. Após análise dos resumos, foram selecionadas somente 01 Tese e 08 Dissertações que tratavam como tema o assunto Ensino Médio de uma rede pública relacionado à Educação Física, fazendo parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS). Desta forma apresento, primeiramente, a Tese conforme tabela abaixo:

³⁸ LUME é o nome próprio atribuído ao Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que significa manifestação de conhecimento, saber, luz, brilho - é o portal de acesso às coleções digitais produzidas no âmbito da Universidade e de outros documentos que, por sua área de abrangência e/ou pelo seu caráter histórico, são de interesse da Instituição centralizá-los para fins de preservação e difusão.

Tabela 01: Teses encontradas no repositório digital da UFRGS (LUME)

Títulos	Nível/Ano
CESARO, H. L. O Abandono discente nas aulas de Educação Física do Ensino Médio: Uma etnografia escolar na rede estadual do meio-oeste catarinense.	Doutorado/2016

Fonte: Produção do autor.

O estudo proposto por Cesaro (2016) aborda o desinteresse dos estudantes do Ensino Médio referente às aulas de Educação Física, tal indiferença que corrobora com o abandono da prática do componente curricular nesta etapa da educação básica. Neste tocante o autor faz um esforço para compreender as causas que levam a este abandono.

O método utilizado pelo autor foi a etnografia, com a finalidade de estreitar o contato do pesquisador com os colaboradores, fato este que aprofundou a compreensão dos objetivos da pesquisa.

Desta forma, o autor percebeu que as causas que levam os estudantes a abandonar, no Ensino Médio, a prática das atividades de Educação Física são a falta de compreensão do componente curricular no currículo escolar, o desconforto com relação a exposição corporal, a amizade com colegas que não gostam das atividades práticas, a prática curricular dos docentes calcada nos esportes coletivos e a utilização do jogo como prática pedagógica de desenvolvimento da Educação Física.

Por fim, o autor compreendeu que para o cenário apresentado na pesquisa, escolas do meio-oeste de Santa Catarina, torna-se fundamental a necessidade de uma reestruturação dos conteúdos da Educação Física Escolar voltada ao Ensino Médio. Conteúdos os quais podem buscar maior significado às práticas e desta forma, propiciar o desenvolvimento de conhecimentos nos estudantes voltados para uma cultura corporal de movimento em todas as suas dimensões, culminando na participação dos estudantes e a redução do abandono.

O estudo realizado por Cesaro (2016) compreende o cenário da Educação Física no Ensino Médio, no entanto, traz um contexto de uma instituição no estado de Santa Catarina. Neste sentido, considerando que este foi o único estudo encontrado com o escopo “Educação Física e Ensino Médio”, percebo a necessidade de estudos que contextualizem, compreendam, publicize as questões referentes ao Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. O estado que possuiu uma rede de ensino vasta, multifacetada, que constantemente é atravessada por diversas questões que podem influenciar no trabalho docente, no seu fazer pedagógico. Entendo

que a Educação Física no Ensino Médio, pode ser campo de pesquisa permanente, com a finalidade de publicizar e entender de forma mais ampla o cenário da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente ao que se refere ao Ensino Médio que é a última etapa da educação básica.

Com o intuito de desenhar as produções, no que se refere às Dissertações de Mestrado defendidas no PPGCMH/ESEFID/UFRGS, confeccionei a tabela abaixo onde constam as 08 dissertações de mestrados em ordem cronológica.

Tabela 02: Dissertações encontradas no repositório digital da UFRGS (LUME)

Títulos	Nível/Ano
FAGGION, C. A. A prática docente dos professores de Educação Física do Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul.	Mestrado/2000
ISSE, Silvane Fensterseifer. Corpo e feminilidade: um estudo realizado com meninas adolescentes no contexto da educação física escolar	Mestrado/2003
BASTOS, A. P. P. Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de Educação Física pensam em deixar para seus alunos ao final do Ensino Médio.	Mestrado/2011
SAMPEDRO, L. B. R. Motivação à prática de atividades físicas e esportivas na Educação Física escolar: um estudo com adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS	Mestrado/2012
DESSBESELL, G. Práticas curriculares de professores de Educação Física: “rascunhos” de um projeto de disciplina na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.	Mestrado/2014
BORBA, J. C. B. Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física: estudo de caso etnográfico em uma escola Estadual de Camaquã/RS.	Mestrado/2015
PONTES, M. F. P. O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na Rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.	Mestrado/2015
ARAÚJO, S. N Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física escolar	Mestrado/2016

Fonte: Produção do autor.

Consoante com a seleção realizada, o precursor dentre os trabalhos de pós-graduação *Stricto Senso* visando o Ensino Médio foi Faggion (2000). O primeiro autor realizou uma análise da prática docente em escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Caxias do Sul. A partir do conhecimento do autor, o componente curricular Educação Física pode possibilitar aos estudantes conhecimentos que componham a cultura corporal do movimento humano. Nessa oportunidade, o autor identificou nas aulas: o condicionamento físico, a prática e a aprendizagem das modalidades esportivas. No entanto, encontrou com menos ênfase, mas

presente, o intuito dos docentes em trabalhar a socialização, a aquisição de conhecimentos, o trabalho sobre a mente e os esclarecimentos sobre primeiros socorros, higiene e alimentação.

Compreendo que a Educação Física persiste na sua busca pela legitimação no Ensino Médio. O componente curricular é exposto nos estudos de Faggion (2000) e torna-se um elo para que o aluno tenha um entendimento sobre o seu próprio corpo e saiba identificar movimentos que legitimam este saber. Deste modo, estimulando um conhecimento entendido como integral com pleno conhecimento da cultura corporal do movimento. Saliento, ainda, que Faggion (2000) não tinha somente este tema como foco central de estudo, mas este elemento é detectado em sua pesquisa etnográfica. O autor, que externava estar insatisfeito com a sua prática docente, decidiu averiguar com os seus colegas como ocorriam as práticas pedagógicas e quais as condições que os colaboradores encontravam para exercer e legitimar o seu fazer docente.

A pesquisa de Isse (2003) buscou investigar as representações de feminilidade nas estudantes do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino. A autora buscou identificar as representações de feminilidade e como a Educação Física Escolar discute a feminilidade durante as aulas. O problema de pesquisa emergiu através das reflexões as quais a autora se fazia a cerca da forma como a ação docente dela contribuía para que as suas alunas encontrassem um espaço de vivência de seus corpos de mulher; de que forma as atividades desenvolvidas pela pesquisadora problematizavam as relações de gênero e como e com quem suas alunas aprendiam a ser mulher. A pesquisa trouxe o relato das vivências da pesquisadora junto as estudantes e docentes da escola.

Dentre os achados da pesquisa, chama a atenção o fato de que o conhecimento do corpo não era identificado pelas estudantes como conhecimentos dos quais faziam parte das aulas de Educação Física. A autora entende que este fato ocorra por conta da abordagem que era dada às aulas de Educação Física pelos docentes:

As aulas de Educação Física, para as meninas estavam diretamente associadas à prática esportiva e aos jogos ao ar livre, talvez por que suas aulas se restringissem a jogos de vôlei, futebol, handebol, basquete e caminhadas, na pista de atletismo ou na “ciclovía”, pista de caminhada e ciclismo que há próximo à escola (ISSE, 2003. p. 145).

Desta forma a pesquisadora investigou as questões de gênero e o fazer pedagógico dos docentes de Educação Física e como as práticas pedagógicas estão implicadas com as questões de gênero, para tanto a autora reflete:

A Educação Física Escolar é, podemos dizer, uma das pedagogias da feminilidade, pois, através do silenciamento e da negligencia das diferenças

de gênero, entre outras, cristaliza espaços e papéis sociais, mantendo a discriminação e as desigualdades de oportunidades entre os sujeitos que fazem parte de seu contexto (ISSE, 2003. p. 157).

O convite que Isse (2003) faz na sua obra é que haja uma reflexão a cerca das práticas pedagógicas de Educação Física que podem corroborar para que o espaço das aulas seja um local de debate do corpo, o que ele constrói ou é construído a partir dele, pois a defesa que a mesma realiza é que a Educação Física Escolar é o local para um debate sobre o corpo e a feminilidade.

O estudo de Bastos (2011) tem o intuito de evidenciar qual o legado que os docentes do componente curricular Educação Física deixam como “herança” para os estudantes do Ensino Médio. Chama a atenção o enfoque da autora para o legado que o docente deixa referente ao esporte, já compreendendo a trajetória esportiva dos estudantes. A autora ao longo de toda a sua Dissertação deixa bem nítido que a temática tratada na Dissertação é o esporte nas aulas do componente curricular Educação Física.

A autora realizou uma pesquisa qualitativa e como opção metodológica as narrativas, dando conta do problema de pesquisa que está descrito da seguinte forma: “De que forma os professores de Educação Física analisam sua própria trajetória com o esporte e que relações podem ser estabelecidas entre tais experiências e a noção de esporte que desejam transmitir a seus alunos na escola?” A autora ainda informa que as experiências as quais trata no seu estudo, diz respeito às vivências dos docentes na sua trajetória de vida antes da sua graduação.

Refletir sobre a trajetória de vida, as marcas que os docentes carregam antes da sua graduação, durante a sua graduação e após ela, creio ser de extrema relevância para entender a prática pedagógica do docente de Educação Física, prática esta que entendo ser de constante transformação, porém entender os aspectos que calcam esta prática, penso serem pertinentes para os estudos referentes à Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Dentre os achados da pesquisa, o legado esportivo é o que a autora compreende ser deixado pelos docentes do componente curricular Educação Física.

Saúde, valores, conhecimento crítico e “saber se virar” expressam as noções de esporte que os professores pensam em deixar para seus alunos ao final do Ensino Médio. De acordo com seus relatos, esse é o legado para ser levado da escola para a vida (BASTOS, 2011. p. 111).

Os achados de pesquisa em conjunto com a temática abordada pela autora, compreendo ser mais um exemplo de como os docentes da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul entendem as práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física ser personificado como o esporte, como conhecimento hegemônico. Saliento, novamente, que

compreendo o esporte como parte importante da Educação Física Escolar, no entanto compreendo que as práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física podem ser calcadas nos demais elementos que compõem uma cultura corporal do movimento.

O estudo de Sampedro (2012) trata das dimensões motivacionais na Educação Física escolar. Assim, nesta pesquisa a autora buscou identificar dentre seis dimensões motivacionais (Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer) associadas à prática regular de atividades físicas e esportivas, aquelas que motivam os estudantes do Ensino Médio, de escolas públicas estaduais, de ambos os sexos à participarem regularmente da Educação Física Escolar.

A autora realizou um estudo descritivo-exploratório e comparativo, onde a mesma identificou a ordem de emergência dos valores considerando as seis dimensões motivacionais. A autora, ainda, testou as significativas diferenças possíveis nas médias encontradas, em cada uma das dimensões. A população escolhida pela pesquisadora eram os estudantes das escolas da rede pública estadual ligada a Associação Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul (RIEPRS). Ao todo, neste estudo, participaram 807 estudantes de ambos os sexos com idades entre 14 e 19 anos, segundo a autora estes estudantes foram recrutados em nove escolas estaduais de Ensino Médio da cidade de Porto Alegre –RS. Através de uma pesquisa quantitativa a pesquisadora utilizou o questionário de identificação das variáveis de controle (QIVC) com a finalidade de aferir os resultados. Como método de tratamento das informações a pesquisadora se utilizou dos testes *t* pareados e com a ajuda do teste ANOVA *One-Way*. Neste sentido, foi possível entender que na análise da pesquisadora, referente aos anos do Ensino Médio, os resultados foram de que os estudantes praticam as atividades na Educação Física por conta do prazer que as aulas lhes proporcionam:

A dimensão que mais motivou os escolares do 1º ano do ensino médio que participam da educação física escolar foi à dimensão *Prazer*, seguida respectivamente, pela *Saúde*, *Estética*, *Sociabilidade*, *Competitividade* e *Controle de Estresse*. Tanto para o 2º ano quanto para o 3º ano do ensino médio, a dimensão que mais motivou os escolares para a prática de atividades físicas e esportiva na educação física escolar foi à dimensão *Prazer*, seguida, respectivamente, pela *Saúde*, *Sociabilidade*, *Controle de Estresse*, *Estética* e *Competitividade* (SAMPEIRO, 2012, p. 75).

Neste estudo é possível entender que a autora durante o processo analítico alcançou como resultados que o prazer se tratava do fator motivacional para os estudantes participarem das aulas e das atividades realizadas pelos docentes, seguido a isto emergiu a dimensão da saúde. Neste sentido é possível pensar que os estudantes possuem um entendimento de que a

Educação Física lhes deve proporcionar prazer aliado ao pensamento das práticas que vão ao encontro de melhoria das condições de saúde dos indivíduos. A autora ainda buscou compreender quanto ao tipo de participação na aula de Educação Física os fatores que motivam os estudantes a participarem das práticas.

A dimensão que mais motiva os escolares que participam da Educação Física escolar segundo a variável “participação obrigatória” foi à dimensão *Saúde*, seguida respectivamente, pelo *Prazer*, *Estética*, *Sociabilidade*, *Controle de Estresse e Competitividade*. Entre os escolares que participam da educação física escolar segundo a variável “participação volitiva” a dimensão que mais motiva os escolares foi à dimensão *Prazer*, seguida, respectivamente, pela *Saúde*, *Sociabilidade*, *Estética*, *Controle de Estresse e Competitividade* (SAMPEDRO, 2012, p. 80).

A autora entende, através da análise dos dados, que no momento em que a prática da Educação Física tem a sua “participação obrigatória” a saúde emerge como a dimensão que os motiva a participar das aulas e quando a “participação volitiva” os estudantes relatam serem motivados pelo prazer. Ao encontro dos dados anunciados anteriormente pode-se pensar, à partir do estudo de Sampedro (2012) que os estudantes da Rede Estadual de Ensino se sentem motivados indiferente da série do Ensino Médio através do prazer ou da saúde. É possível pensar que este tipo de instigação ocorre pelo fato da Educação Física ainda estar ligada a movimentos ligados a promoção da saúde e a proporcionar os estudantes um prazer. É possível ainda perceber que os estudantes não expressaram a competitividade ou o controle de estresse como fatores muito significativos. Ainda a partir do estudo realizado pela autora pode-se perceber outras questões que emergem sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio.

O estudo citado acima evidencia que a prática de atividade física na adolescência está diminuindo, assim como a participação em aulas de Educação Física. É provável que um dos fatores na atualidade que está afastando os escolares das aulas de educação física seja a frequência com que as aulas de Educação Física são oferecidas nas escolas. Nesta pesquisa, os escolares que participam das aulas somente 1 vez na semana representam 16,8% do total da amostra, demonstrando um número bastante elevado. O Regimento Escolar, dentro de uma unidade de ensino, é a “tábua de mandamentos”, podendo, amparado pela Lei, ampliar a carga horária de determinado componente, inseri-lo dentro do horário de aulas, prestigiá-lo ou, simplesmente, diminuí-lo. E, o que parece que está acontecendo especificamente no ensino médio, das escolas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS, população desta pesquisa, é a diminuição das aulas semanais de educação física de três vezes por semana (somente 40 alunos participam das aulas com essa frequência) para duas vezes (631 alunos) e até mesmo uma vez por semana (136 alunos) do total de 807 escolares pesquisados neste estudo (SAMPEDRO, 2012, p. 121 – 122).

É possível pensar à partir do estudo realizado por Sampedro (2012) que está em curso

uma diminuição na participação dos estudantes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. A autora ainda interpreta que esta “diminuição” na participação pode estar aliada a diminuição dos períodos para que os docentes possam desenvolver a sua prática pedagógica no componente curricular Educação Física e isto pode trazer consequências danosas aos estudantes:

Tais indicativos alertam para uma necessidade urgente de intervenções na atual organização da frequência semanal de aulas do componente curricular EFi nas escolas, pois os escolares demonstram preocupações com os aspectos ligados à saúde e parecem motivados por isto, constatado nos resultados desta pesquisa, e o oferecimento de poucas aulas ou até mesmo de uma aula de EFi por semana, poderá trazer prejuízos ao desenvolvimento destas crianças e adolescentes (SAMPEDRO, 2012, p. 122).

A interpretação que a pesquisadora realiza favorece a um entendimento de que os docentes do componente curricular Educação Física, no que diz respeito ao Ensino Médio das escolas da Rede Estadual de Ensino está ligada a prática de atividades físicas voltadas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes em uma perspectiva higienista, haja vista que a autora defende uma organização curricular para que os estudantes desenvolvam aspectos voltados a saúde ao contrário de uma prática pedagógica que enalteça um desenvolvimento do estudante ligado a cultura corporal de movimento. Entendo a saúde e o prazer, dimensões exploradas pela autora como motivacionais a participação dos estudantes as aulas de Educação Física, como fatores que podem ser observados e trabalhados na prática pedagógica, porém entendo que estes não são os fins para o desenvolvimento dos estudantes.

A respeito do estudo realizado por Dessbesell (2014), a mesma visou compreender como os docentes do componente curricular Educação Física manobram a prática pedagógica nas escolas tendo como marco o Referencial Curricular para a Educação Física (RCEF – RS) Lições do Rio Grande no ano de 2009. A pesquisadora se utilizou de uma pesquisa qualitativa de modo descritiva que foi realizada com a utilização de dois instrumentos de pesquisa, um questionário *online* onde foram enviados 1481 e-mails, onde a pesquisadora obteve como respostas somente 49 e-mails retornados. Através dos e-mails respondidos a mesma selecionou 12 colaboradores para participarem da segunda etapa do estudo, onde os participantes responderiam a entrevistas semiestruturadas de modo *online*. A autora fez uso das narrativas como método de análise das entrevistas com a finalidade de compreender como os docentes lidaram com o RCEF-RS.

No seu estudo Dessbesell (2014) compreendeu que a prática pedagógica no componente curricular Educação Física, nas escolas da Rede Estadual de Ensino ainda possuem traços de

uma Educação Física esportivista. De modo que a prática pedagógica é pautada pelos esportes. Ainda é possível perceber que alguns docentes se implicaram com o Movimento Renovador, que influenciou os docentes na construção de uma prática pedagógica alicerçada por outras perspectivas de Educação Física Escolar. É possível perceber que este Movimento tocou alguns docentes e para outros o movimento não causou interferência significativa na forma como eles conduzem a sua aula de Educação Física na escola. Neste sentido é possível pensar que os docentes reconhecem o Movimento Renovador e a sua importância para a Educação Física Escolar e que no entender da pesquisadora é onde se calca o RCEF-RS.

[...] é possível afirmar que atualmente temos na EFi escolar, projetos que se misturam entre os fortes traços da tradição esportiva e os respingos do legado das produções do Movimento Renovador. Em relação ao esporte, mesmo sendo o único conteúdo nas aulas de EFi de alguns docentes, circunscrito pelas concepções tradicionais, também estão aí misturados pequenos vestígios de uma incipiente renovação. Sobre os respingos do Movimento Renovador, as pinceladas que juntam as experiências aqui relatadas, nas práticas curriculares que superam a tradição esportiva começam a aparecer tons mais próximos do “ainda não” (DESSBESELL, 2014, p. 99).

É possível entender que a autora realiza uma reflexão acerca da prática pedagógica dos docentes de Educação Física atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Na sua investigação ela compreende que ainda há nos docentes traços da prática pedagógica esportivista, mesmo após o Movimento Renovador que propiciou um debate a respeito da Educação Física Escolar. A pesquisadora percebe que os docentes apontam que o plano de trabalho em alguns momentos é atravessado pelos JERGS, assim os docentes ficam atrelados a desenvolver a prática pedagógica do esporte ao qual será realizada a disputa nos jogos durante naquele período que pode ser um mês ou um trimestre, afim de preparar melhor os estudantes para as disputas contra outras escolas, este fatores trazidos por Dessbesell (2014) também são presentes no estudo de Araújo (2016).

Nas entrevistas semiestruturadas utilizando a técnica das narrativas, a autora entende emergir a preocupação dos docentes em não serem qualificados ou terem a sua imagem atrelada aos docentes que são considerados como “professor bola”, “largobol” e assim por diante. Neste sentido a pesquisadora compreende que o RCEF-RS e o planejamento das aulas são os elementos que dão base aos docentes sobre a sua prática pedagógica. Saliento que o estudo da pesquisadora ocorre entre os anos de 2013 e 2014, época na qual a Rede Estadual de Ensino está migrando da Política Lições do Rio Grande para a proposta Ensino Médio Politécnico. A autora compreende que para os docentes o RCEF-RS é um documento que os auxilia a legitimar

a sua prática pedagógica.

Por fim a autora convida a pensar que existem diferentes traços que favorecem a legitimação da Educação Física na escola, é possível perceber que a prática pedagógica dos colaboradores do seu estudo ainda possui nuances de uma prática baseada nos esportes. A pesquisadora ainda ressalta que as proposições que outrora foram arguidas pelo Movimento Renovador, mesmo que de forma singela, já se fazem presentes nas aulas dos docentes.

A autora convida a pensar que o modo como os docentes lidam com as práticas curriculares pode ser visto como uma prática social, pois nos seus entendimentos tais tarefas são realizadas todos os dias e estas não dizem respeito apenas a competências técnicas, instrumentais ou teóricas. As tarefas que configuram a prática curricular são perpassadas pela autorreflexão, pelo exercício da tolerância diante das limitações de cunho pessoal, estrutural e institucional, bem como pelo enfrentamento sobre a legitimidade da Educação Física, frente a comunidade escolar, bem como a sociedade como um todo (DESSBESELL, 2014).

O estudo de Borba (2015) está delineado ao que se refere ao trabalho docente do professor de Educação Física em uma escola na cidade de Camaquã que fica na região carbonífera do estado do Rio Grande do Sul. O autor buscou entender como se desenvolvem as relações entre as pessoas que operam no contexto escolar, também, buscou entender a influência da micropolítica escolar presente no fazer pedagógico dos docentes do componente curricular Educação Física e por fim compreender como o docente do componente curricular Educação Física atua diante das disputas do cotidiano escolar. O pesquisador compreende que seu estudo é entendido e compreendido a partir da teoria da micropolítica escolar, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho docente. Para dar conta das problemáticas, o autor realizou um estudo qualitativo e como metodologia a utilização da etnografia.

Frente aos achados de pesquisa o autor compreende que a escola é dividida em duas organizações uma a qual ele interpreta como organização formal e outra que ele compreende ser a organização micropolítica que compõem a supervisão, orientação, vice-direção e direção. Na organização micropolítica, perspicazmente o autor entende que esta organização é um arranjo entre uma vice-diretora e uma supervisora que vão de encontro com o arranjo entre os demais membros da equipe diretiva que, na fala de uma das colaboradoras, entende que “É uma queda de braço”.

O autor revela um ponto importante referente à micropolítica escolar, que é o arranjo e as alianças:

Por fim, compreendo que o professorado de Educação Física fez da aliança entre si, um arranjo e uma estratégia para lidar e operar frente ao contexto

micropolítico e as disputas e conflitos que atravessam seu trabalho. Considero que o posicionamento junto à direção, portanto de apoio, também materializa uma estratégia do professorado de Educação Física desta escola, já que este posicionamento lhe aproxima a quem é conferida a responsabilidade, poder, de tomar decisões, relacionadas aos diferentes aspectos administrativos e pedagógicos da escola, a diretora (BORBA, 2015. p. 157).

A compreensão trazida pelo autor, através do seu estudo, é de que os docentes do componente curricular Educação Física se organizam entre si e se aproximam da direção que é a detentora do poder, compreendo isto como sendo uma estratégia de “sobrevivência” dos docentes afim de ter a sua voz ouvida pelos gestores.

Compreendo ser importante entender como acontece a micropolítica escolar e os cenários na Rede Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul, afim de compreender melhor as relações entre os docentes e entre docentes e gestão escolar.

O esforço intelectual realizado por Pontes (2015) traz a análise a respeito da prática pedagógica dos docentes de Educação Física diante da implementação do Ensino Médio Politécnico. Cabe, ao meu entender, neste momento, uma ressalva. A pesquisa realizada por Pontes (2015) refere-se a uma política em si, a reação dos docentes diante da inserção desta política. O estudo realizado por mim faz uma retomada da inserção de três políticas: Lições do Rio Grande (2009), Ensino Médio Politécnico (2011) e Reestruturação Curricular Estadual (2016), além de abordar como os docentes recebem as políticas educacionais e como os mesmos as constituem na sua prática pedagógica. Saliento que a constante mudança nas políticas gera um tensionamento nos docentes, seja com resistência ou com aderência. Enfatizo, também, que no momento histórico no qual o docente perpassa na Rede Estadual é completamente diferente de outrora, um momento que compreendo como sendo de colapso geral.

O autor, como eu, é docente do componente curricular Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e diante da sua prática emergiu a problemática: como os professores de Educação Física reconstroem o seu trabalho docente nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul na cidade de Porto Alegre, durante a implementação do Ensino Médio Politécnico? Através da pesquisa de campo afluíram as seguintes categorias: A implantação do Ensino Médio Politécnico; O trabalho interdisciplinar; Os professores responsáveis pelo Seminário Integrado e a avaliação proposta pelo Ensino Médio Politécnico.

Pontes (2015) convida a pensar, a partir dos achados de pesquisa, que os docentes entendem que não tiveram a oportunidade de debater a proposta e os mesmos veem a proposta como um movimento apressado do governo estadual.

A partir de meu trabalho de campo, através das observações e da leitura dos documentos e das entrevistas, compreendi que a implantação do Ensino Médio Politécnico foi cercada de resistências, incompreensões e tensionamentos por toda a comunidade escolar. Os professores colaboradores afirmam que houve pouco debate anterior, e somente os representantes das escolas foram convidados a participar. Os professores também afirmam que o processo entre debates e implantação foi apressado, cerca de três meses (PONTES, 2015. p. 107).

O autor traz à tona a resistência enfrentada pela política educacional na sua implementação por conta do modo apressado como a qual fora tratada quando disponibilizada para a apropriação dos docentes.

Os demais fatores como os Seminários Integrados e a Interdisciplinaridade são compreendidos como itens da proposta que apresentam forte resistência, seja pela falta de compreensão por parte dos docentes, ou pela estrutura sólida da escola tradicional, que perdura em muitos cenários na atualidade.

Os professores apontam como limites para a interdisciplinaridade a organização escolar tradicional, a resistência de alguns professores e a formação inicial e continuada. O Seminário Integrado é um espaço privilegiado dentro das escolas, entendido como um momento “curinga”, sendo que ainda não é bem compreendido pelas escolas e professores (PONTES, 2015. p. 7).

Além do que já fora tratado o autor chama a atenção, também, para a avaliação do estudante proposta na política, pois a proposta propunha uma avaliação emancipatória em conjunto com os conceitos e as áreas do conhecimento, fatores estes entendidos pelos participantes da pesquisa como uma intensificação do seu trabalho docente, por conta das reuniões as quais deveriam participar.

Saliento aqui a observação perspicaz do autor, novamente ressalto que o autor se ateu a um momento histórico e a uma proposta a partir de uma perspectiva. Já o estudo que realizo traz uma visão a partir do conjunto das três propostas de políticas educacionais e como o docente se apresentou diante das mesmas.

O estudo de Araújo (2016) aborda os conteúdos das aulas de Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul em uma cidade que fica na região noroeste do Rio Grande do Sul, uma das cidades onde foram instituídas as missões jesuítas. A cidade conhecida por ser o berço da colonização polonesa no estado, porém possui imigrantes Suecos e Portugueses. O autor através do problema de pesquisa: “Como os professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública de Guarani das Missões (RS) constroem o processo de seleção dos conteúdos nas aulas de Educação Física?” Mesmo com a temática voltada para os conteúdos do componente curricular Educação Física,

do estudo emergiu, através de um tensionamento perspicaz do autor, os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS), que leva a um entendimento de esporte como conhecimento hegemônico das aulas de Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Esta política de eventos esportivos nos leva a entender que as aulas de EFI apresentam um caráter de esportivização, ou seja, a preparação para jogos ou treino de uma ou outra modalidade esportiva, mas neste caso o futsal é destaque, e à aula é dado outro sentido (ARAÚJO, 2016. p. 92).

O autor, diante de todo o estudo realizado, interpreta que há uma validação da monocultura esportiva, o que atende a uma visão de que existe o “esporte na escola”, o que corrobora, em conjunto com outros aspectos, para um entendimento de que os docentes de Educação Física da Rede Estadual Ensino podem assumir o esporte como o “único” conteúdo a ser tencionado nas aulas de Educação Física.

Saliento que o presente estudo emerge em diversos momentos ao longo deste estudo, por se tratar de uma realidade presente na prática pedagógica dos docentes de Educação Física atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

1.6.2 A Educação Física e o Ensino Médio em periódicos nacionais.

Com o intuito de identificar a produção científica da área e contextualizar o campo de pesquisa, foram pesquisados todos os periódicos nacionais da área 21 da Capes, com a utilização dos mesmos descritores, “Educação Física e Ensino Médio”, que fora aplicado nas teses de mestrado da plataforma LUME. A partir desta busca foram encontrados 261 artigos conforme tabela a seguir:

Tabela 03 – Artigos encontrados e selecionados em periódicos nacionais.

REVISTA	QUALIS	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS SELECIONADOS
Revista Movimento	A2	41 artigos	27 artigos
Revista Brasileira de Ciências do esporte	B1	38 artigos	09 artigos
Pensar a prática	B2	89 artigos	27 artigos
Revista Brasileira de Ciências e Movimento	B1	15 artigos	02 artigos
Revista Brasileira Ciências da Saúde	B4	02 artigos	00 artigos
Universitas Ciências da Saúde	B4	01 artigo	01 artigo
Revista Cronos	B5	04 artigos	00 artigos
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	B5	01 artigo	00 artigos
Coleção Pesquisa em Educação Física	B5	27 artigos	25 artigos

Corpoconsciência	B5	13 artigos	08 artigos
Educação Física em Revista	B5	07 artigos	04 artigos
Revista Brasileira de Ciências da Saúde	B5	03 artigos	00 artigos
Revista Ciências & Idéias	B5	08 artigos	01 artigos
Revista Conexão UEPG	B5	04 artigos	00 artigos
Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada	B5	03 artigos	03 artigos
Saberes (Natal)	B5	04 artigos	00 artigos
Revista de Atenção à Saúde	B5	01 artigo	00 artigos

Fonte: Produção do autor

Após a busca, foram explorados os resumos e a introdução dos artigos e selecionou-se somente os artigos que realmente tinham como foco a Educação Física e o Ensino Médio, atingindo desta forma 107 artigos. Neste tocante, os periódicos nacionais que apresentaram resultados mais expressivos referentes às produções na área foram as Revistas Pensar a Prática da UFG de classificação B2, Movimento da UFRGS de classificação A2, ambas ficando com 27 artigos selecionados e a Revista Coleção Pesquisa em Educação Física de classificação B5 contendo 25 artigos.

Ao término da seleção, foram analisadas as produções e foi realizado um agrupamento conforme a temática. Nesta análise, entendo terem emergido as produções cujos temas pretendo desvelar na sequência.

Elenquei como uma das categorias a **Prática educativa**, que são os estudos que trazem como tema uma ideia maior de educação, como o educador a compreende em um nível macro (Ex: Teoria Crítico Emancipatória). Na sequência estipulei como categoria a **Inclusão e exclusão**, que trata de temas que abordam a inclusão escolar, os processos de inclusão e exclusão dos estudantes. Na análise da busca realizada em dado momento, entendo ter emergido os artigos cuja temática seja o **Gênero**, que trata de temas que abordam as relações nas aulas de Educação Física. Como exemplo, pode-se citar a separação de meninos e meninas, as relações entre ambos os sexos na aula de Educação Física. O assunto, **Trabalho docente**, emergiu das críticas ao trabalho dos professores, às ações dos docentes frente à burocracia da escola, como exemplo posso citar a proletarização. Ao passo do surgimento do trabalho docente foi verificada a presença de artigos que tratavam da **Formação docente**, cujas ideias abordam a importância e o modo como é tratada a preparação do docente em Educação Física, bem como a sua formação continuada. Na análise, entendo ainda, que emergiu a temática **Saberes e representações discentes e docentes** que refere-se aos artigos que tratam sobre o conhecimento docente e discente, em conjunto a isto entendo ser primordial a temática **Prática**

pedagógica, que apresenta artigos que abordam a ação do docente, forma como o docente interage, vale ressaltar que este é um dos temas desta dissertação. A **Saúde** foi outro elemento encontrado nos artigos analisados que trata das obras cuja abordagem está direcionada às ações de saúde do educando ou do docente, sua prevenção ou seu tratamento. Os **Conteúdos** são temas trabalhados pelos docentes na escola. Partindo de um contexto no qual as escolas são ambientes culturais e sociais, entendo que alguns artigos abordam o tema **Sócio cultural** que envolve assuntos que tratam da comunidade. Desta pesquisa e análise, percebo também, emergirem as **Políticas** como assunto presente nas produções que tratam das leis e normas da educação. Por fim, mas não menos importante, foram identificadas produções que tratavam do **Currículo**, que são artigos que abordam a reestruturação do PPP, a Interdisciplinaridade, a Multidisciplinaridade, etc.

Partido dos achados da pesquisa em periódicos de produção nacional da área 21 da Capes e um reagrupamento destes artigos por temáticas, fica caracterizada a produção científica em periódicos nacionais que tratam da Educação Física no Ensino Médio conforme a tabela abaixo.

Tabela 04 – Classificação dos artigos em periódicos nacionais conforme temas abordados.

TEMÁTICA	ARTIGOS SELECIONADOS.
Conteúdos	24
Saberes e representações docentes e discentes.	23
Prática Pedagógica	19
Gênero	07
Currículo	06
Prática Educativa.	06
Saúde	06
Políticas	05
Sócio Cultural	04
Trabalho Docente	04
Inclusão/Exclusão.	02
Formação Docente	01

Fonte: Produção do autor.

Após a análise dos artigos e a confecção da tabela acima, identifiquei 24 artigos cujos teores sejam os Conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, 23 artigos que abordam os Saberes e as representações docentes e discentes e 19 artigos cujo teor seja a Prática pedagógica dos docentes de Educação Física atuantes no Ensino Médio. Diante deste cenário entendo que o Ensino Médio, conforme está estipulado na LDBEN, Lei 9394/1996, “é dever dos estados oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996).

Diante do estudo realizado e da categorização aqui atingida, entendo como baixa a produção referente à prática pedagógica do docente atuante no Ensino Médio, entendo esta

como a última fase da educação básica, a qual o estudante passa por exames que podem definir o seu ingresso em cursos de graduação e é a etapa em que o mesmo deve consolidar e aprimorar os conhecimentos desenvolvidos ao longo do ensino fundamental, conforme descrito na Seção IV da LDBEN - Lei 9394/1996 - penso que deveria ser maior o número de pesquisas neste campo. Pesquisas as quais buscassem compreender e publicizar o fazer docente.

Com o intuito de contextualizar as ideias aqui elencadas, relato ao menos uma obra sobre cada temática pautada, compreendo que algumas destas obras são importantes para o desenvolvimento desta dissertação. Ressalto que na pesquisa realizada surgiram as obras de Figueiredo (2004a; 2004b e 2008), no entanto, compreendo não ser necessário abordar novamente as suas obras neste capítulo.

Portanto, como exemplo de obras que tratam a **Prática pedagógica** elenco como exemplo a obra de Silva *et al* (2016), que trata sobre as possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico; a obra de Vieira *et al* (2012), intitulada: Tempos de escola: Narrativas da formação discente ao ofício docente; Pereira (1999) Nível médio de ensino: aulas de Educação Física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar.

A obra desenvolvida por Silva *et al* (2016), aponta que as reflexões realizadas no estudo são referentes a experiência dos autores na docência em Educação Física em diversas fases da educação, desde a educação básica até o ensino superior, tanto na rede pública quanto na rede privada. Os autores sublinham que entendem que o componente curricular Educação Física é justificado e sustentado na escola quando a sua prática está integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Diante deste entendimento, os autores se propõem a refletir sobre as possibilidades da Educação Física nos Institutos Federais (IF's). Os autores têm como problema de estudo o fato de os estudantes dos IFes procurarem certificação profissionalizante nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, tal atitude lhes isenta ao acesso à cultura corporal do movimento? Os autores entendem, ainda, que:

O conhecimento escolar em Educação Física refere-se a esse elemento vivencial/discursivo referente às práticas corporais, o qual possibilita aos sujeitos compreenderem os modelos existentes na cultura de forma crítica, tendo opções para escolherem seus referenciais corporais com maiores condições de autonomia e de conscientização (SILVA *et al*, 2016. p. 334)

Através desta premissa os Silva *et al* (2016) compreendem que uma possibilidade de prática pedagógica na Educação Física no Ensino Médio Técnico é a criação de espaços para socializar experiências individuais e coletivas, registrando-as dos mais diversos modos e, necessariamente, submetendo-as à crítica dos pares (colegas).

O estudo de Vieira *et al* (2016), faz o convite a pensar por meio das narrativas (auto)biográficas, aos lugares/espços identificados pelos professores de Educação Física do Ensino Médio da Rede Estadual do Espírito Santo. Os autores entenderam que através das narrativas os docentes trazem com ênfase o que eles vivenciaram durante as práticas curriculares de suas graduações. Os autores se apoiam em conceitos de Figueiredo (2004a; 2004b;2008) e Charlot (2000). Os autores relatam que além dos aspectos vivenciados na formação inicial, os narradores destacam a relevância dos momentos de estágio e cursos de extensão como espaços formativos significativos. Por fim, os autores identificaram que as experiências sociocorporais de Educação Física muitas vezes foram vivenciadas ou ampliadas na sua graduação. Em momentos extra-classe e a participação em cursos de extensão foram espaços que os autores identificaram como (auto) formativos.

A pesquisa de Pereira (1999) faz pensar sobre o cotidiano escolar no nível médio de ensino. O autor buscou elementos sobre a realidade escolar, os processos de planejamento, os processos avaliativos e a cultura física extraescolar dos estudantes do Ensino Médio. Neste tocante foi realizada uma análise dos conteúdos do ensino e o seu desenvolvimento no cotidiano escolar na cidade de Pelotas/RS. De modo que o autor utilizou como método de estudo a etnografia e a entrevista com professores e estudantes. Ao longo do texto o autor informa que possui o sentimento de tristeza ao evidenciar que as práticas pedagógicas dos docentes deixam a desejar pelo fato de não existirem práticas direcionadas à Educação Física Escolar.

Ao tratar da temática **Política**, elenco as obras de Boscato e Darido (2017) que desenvolvem o assunto: A Educação Física no Ensino Médio integrado a educação profissional e tecnológica: percepções, curriculares; O estudo de Guimarães (2008), com o título: A Educação Física no processo de construção permanente da política curricular; por fim, a pesquisa de Lima e Rodrigues (2007) acerca de uma análise do profissional de Educação Física e sua correlação com as diretrizes curriculares do Ensino Médio.

O estudo de Boscato e Darido (2017) auxilia a pensar sobre como os docentes do componente curricular Educação Física entendem a sua finalidade na educação e quais são os conteúdos predominantes para o Ensino Médio que é integrado à educação profissional, este estudo foi realizado em um Instituto Federal no estado de Santa Catarina (IF-SC). Os autores fizeram uso da análise documental e entrevistas semiestruturadas. Ao término da pesquisa os autores entenderam que no cenário estudado, a finalidade da Educação Física Escolar está ligada a promoção da saúde e a uma compreensão crítica dos conteúdos de ensino. Sobre os conteúdos desenvolvidos na Educação Física os autores classificaram em três blocos: Práticas

corporais relacionadas à saúde, esportes e os componentes ligados a cultura corporal. Os autores, ainda, compreendem que a prática pedagógica dos docentes de Educação Física no Ensino Médio integrado do IF se assemelha a outros estudos que tratam do ensino regular.

A pesquisa de Guimarães (2008) nos faz o convite a compreender, através de uma pesquisa qualitativa onde o mesmo realizou a coleta de dados através da observação da rotina escolar (docente e administrativa), análise documental e de entrevistas semiestruturadas, que o ambiente escolar por meio dos seus agentes pode transformar, reorganizar e modificar as políticas oficiais e também as políticas que não são oficiais. O autor, no seu estudo, elucida que a escola acaba por encaminhar as políticas conforme a sua visão de educação. E as políticas curriculares acabam por não serem fixas e, deste modo, passam a ser envolvidas por constantes relações de poder, corroborando com o pensamento de Ball (1994) que já fora explanado neste estudo.

A obra de Lima e Rodriguês (2007) auxilia a refletir sobre a utilização das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio em um questionário composto por perguntas fechadas, os autores constataram que 100% dos docentes que foram colaboradores da pesquisa seguem as diretrizes curriculares referentes ao Ensino Médio. Elenco como alguns achados deste estudo o fato de 75% dos docentes ministrarem aulas teóricas referentes aos esportes coletivos e ao corpo humano e também o fato de 75% dos docentes sempre, ou muitas vezes, interferirem na relação afetiva e social durante as aulas.

Ao tratar da **Formação docente** compreendo que a obra de Ferreira *et al* (2015) seja pertinente para o fenômeno aqui estudado. Os autores, a partir da obra intitulada “Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica”, fazem um debate acerca da formação continuada para docentes de Educação Física. O autor realizou um estudo descritivo onde houve a coleta de dados feita por intermédio de um questionário e a análise realizada foi a estatística descritiva. O estudo realizou uma análise a cerca dos tipos de formação continuada, de modo que fora constatado que os docentes frequentaram em maior proporção a formação tradicional de curta duração, que ocorrem no modelo escolar de formação.

A cerca da **Prática educativa** que compreendo serem estudos que tratam de uma ideia ampla e complexa de Educação Física, contextualizo a temática a partir do estudo realizado por Oliveira (1999), com o título “Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica?”, o estudo traz um debate sobre as perspectivas para um redimensionamento da Educação Física no interior da instituição escolar. O autor contextualiza que o componente

curricular Educação Física estaria desalocado do cenário escolar e, partindo deste pressuposto, o autor tenta traçar algumas possibilidades considerando a cultura corporal de movimento e as tensões que o componente sofre no cenário escolar, seja pelas políticas educacionais, seja pelas demais áreas do conhecimento. O autor faz uma retomada histórica no componente curricular e propõe que os conteúdos clássicos da Educação Física sejam mantidos e os conteúdos emergentes sejam contemplados na prática pedagógica dos docentes.

Ao elencar produções que compreendem o **Conteúdo** da Educação Física para o Ensino Médio, as obras de Silva *et al* (2017) acerca da temática denominada “Educação física e seminários integrados no Ensino Médio politécnico do estado do Rio Grande do Sul”. O estudo de Silva *et al* (2017) faz um convite a entender o componente curricular Seminário Integrado através de um estudo de caso em uma escola estadual que perdurou por dez meses, os autores da época entenderam que existia a necessidade de uma melhor compreensão da proposta por parte dos docentes, pois segundo o estudo, não houve uma compreensão significativa sobre a utilização da pesquisa como princípio educativo no componente curricular e também nas práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física.

Ao que diz respeito sobre as produções que tratam do **Trabalho docente** sobre a Educação Física do Ensino Médio, compreendo que a obra de Pizano *et al* (2013) intitulada “A avaliação dos professores nas aulas de educação física nas escolas estaduais de Cáceres/MT”, cujo debate discorre acerca da avaliação dos docentes fazendo uso de um estudo qualitativo de cunho interpretativo tendo como instrumento de coleta de dados o questionário aberto. O estudo foi realizado com a colaboração de cinco docentes de escolas estaduais com no mínimo dois anos de docência. Para os autores a avaliação deve proporcionar ao estudante oportunidade para ele demonstrar o seu aprendizado e, durante este processo, o docente pode refletir e reorganizar a sua prática pedagógica objetivando o melhor desenvolvimento dos seus estudantes. Os autores, através da análise do material empírico, compreenderam que as avaliações acontecem através da participação dos estudantes, através do comportamento dos alunos, através de provas práticas e teóricas e, por fim, o desenvolvimento do aluno durante as aulas e se estes possuem interesse nas atividades que o docente propõe.

A respeito das produções que abordam a **Saúde** relacionada à Educação Física no Ensino Médio, elenco o estudo de Santos *et al* (2011) com o título “A paródia: uma estratégia educativa para conhecimentos relacionados à saúde”. Este estudo faz uso do método qualitativo com o emprego de entrevistas e de intervenções pedagógicas, nas quais a paródia foi utilizada para tratar os elementos da Educação Física e da Saúde. O estudo foi realizado em estudantes

de cinco turmas do primeiro ano do Ensino Médio de um Instituto Federal do Piauí. Os autores realizaram atividades pedagógicas, fazendo uso de paródias musicais, empregando os conteúdos conceituais: benefícios da atividade física, doping no esporte, hipertensão, obesidade, osteoporose, doenças sexualmente transmissíveis, primeiros socorros. Através do trabalho de campo os autores entendem ser relevante a utilização da música na aprendizagem de modo que ela envolva o estudante tornando-o ativo e participativo.

Dentre os estudos encontrados que compreendo fazerem parte da temática **Gênero** destaco as produções de Salvini e Myskiw (2009) que é intitulada “As representações do corpo feminino na educação física escolar: um estudo com alunas do Ensino Médio” e a pesquisa de Moura e Alves (2015) com a abordagem de nome “A participação de homossexuais nas aulas de educação física: a visão de estudantes de uma cidade do nordeste brasileiro”.

O estudo de Salvini e Myskiw (2009) convida a pensar sobre a imagem social de meninas durante as aulas de Educação Física. Os autores realizaram a pesquisa em uma escola estadual na cidade de Marechal Cândido Rondon no estado do Paraná com 18 estudantes do sexo feminino. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como método as observações e entrevistas semiestruturadas para que os autores pudessem descrever e analisar as manipulações corporais presentes nas estudantes. No estudo, para os autores, emergiram duas categorias: o corpo como capital e o corpo comedido. O primeiro baseado nos cuidados com a forma corporal; cuidados com o que pode ou não aparecer nas interações; cuidados com os olhos; cuidados com os cabelos; cuidados com as unhas; uso de acessórios. Já no segundo emergiram os cuidados com a forma corporal; descrição dos cuidados corporais (embelezamentos); uso de acessórios delicados e discretos nas aulas; escolha das roupas que não marcam o corpo; participação em um grupo mais restrito; limites da exposição do corpo nas aulas de Educação Física. Através destas duas categorias de análise, os autores entenderam que a primeira categoria tem a representação da imagem de estudantes vaidosas, fortes e ativas. Paradoxalmente na segunda categoria a representação da imagem é de estudantes delicadas e protegidas.

O conteúdo do trabalho de Moura e Alves (2015) traz a reflexão acerca da participação dos homossexuais nas aulas de Educação Física. Para tanto os autores realizaram uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, com estudantes que tem como orientação sexual definida como gay. Através do trabalho de campo, os autores entendem que há a necessidade de mudança na realidade encontrada. Ressalto que as entrevistas com os estudantes ocorreram em diversos espaços da escola. Os autores, após análise do material empírico, sugerem que a temática

Gênero deve se tornar visível na Educação Física Escolar, além de se tornar legitimado, importante e significativo, com a finalidade de uma inclusão mais significativa destes estudantes.

Ao abordar a temática **Currículo** dentre todas as obras encontradas opto por debater sobre a pesquisa de Tenório *et al* (2015) com o título “Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte”. Os autores discorrem sobre o esporte como uma proposta curricular para o estado de Pernambuco entre os anos de 1989 a 2013. Eles realizaram uma pesquisa documental da Secretaria de Educação. Os autores contextualizam as lutas históricas da Educação Física no cenário escolar para relatar que a identidade da Educação Física tem como objeto de estudo a Cultural Corporal. Afirmam, ainda, que o esporte nas aulas de Educação Física Escolar é influenciado de certo modo pelo alto rendimento esportivo. Mesmo que diante de tais influências os autores apontam que o esporte nas propostas de Pernambuco, mais especificamente, possui uma legitimidade reconhecida.

Ao tratar da temática **Saberes e representações docentes e discentes**, ressaltando o grande número de produções encontradas, destaco o estudo de Ferreira *et al* (2014) com o título “Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no Ensino Médio”, de modo que os autores discorrem sobre as representações da Educação Física no Ensino Médio; o objetivo do estudo foi analisar a satisfação dos estudantes nas aulas de Educação Física. Os autores realizaram um estudo descritivo onde foram aplicados questionários a 417 estudantes do Ensino Médio dos 12 distritos de Florianópolis. Os autores encontraram como resultado um percentual próximo a 50% dos alunos colaboradores do estudo que não gostam das aulas de Educação Física e este valor implica com a baixa participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, o que acarreta uma insatisfação com a disciplina de modo que os autores entendem que a percepção destes estudantes, em relação às aulas de Educação Física, se torna negativa.

Na investigação realizada nos periódicos nacionais, no que diz respeito à abordagem da **inclusão e exclusão** acerca das aulas de Educação Física no Ensino Médio, dentre as obras verificadas, destaco o estudo de Ferreira e Pereira (2016) com o título “As atitudes dos professores de educação física perante o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.”

Durante a pesquisa nos periódicos nacionais entendo ter emergido como uma temática as abordagens **socioculturais**, conforme foi explicado anteriormente. Dentre as obras encontradas, a que mais me chamou a atenção foi o estudo de Marchini e Armbrust (2012) com o título “Educação Física e sua influência fora da escola: opinião de alunos do Ensino Médio”.

Os autores desvelam o pensamento dos estudantes referente à Educação Física sobre qual a influência direta das aulas de Educação Física na escolha de suas atividades fora do contexto escolar; a maioria, no caso 53,3% respondeu que o componente curricular Educação Física influi na sua prática social.

Na pretensão de mapear e contextualizar a produção intelectual em periódicos nacionais da área 21 da Capes, percebo que as revistas Pensar a prática, com 89 estudos encontrados é a revista com maior divulgação de estudos que refletem o contexto da Educação Física no Ensino Médio, seguida pela revista Movimento, com 41 estudos e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, com 38 estudos. No esforço de compreender as temáticas dos estudos observo que os conteúdos, com 24 estudos, e os saberes e representações discentes e docentes, com 23 estudos, são os mais encontrados. Talvez isto ocorra por conta da necessidade da Educação Física se legitimar, o múnus do componente curricular publicizar que não é uma mera reprodução dos esportes historicamente difundidos. Neste sentido, os conteúdos e os saberes e representações discentes e docentes, entendo se completarem na composição da ideia de desmistificar o conceito que se tem do que é praticado pedagogicamente pelo docente, somente cinco esportes, e desta forma contribuir para a legitimação da Educação Física no Ensino Médio.

Paradoxalmente, o assunto trabalho docente emerge, com 04 estudos, em conjunto com a formação docente, com 01 estudo, emergem como assuntos não muito explorados no Ensino Médio. Compreendo que isto ocorra por conta das dificuldades do Ensino Médio se consolidar, haja vista que não só no estado do Rio Grande do Sul, mas também a nível nacional ocorrem constantes mudanças ao que se refere a esta etapa do ensino.

Ao que se refere à política, tema desta dissertação, evidenciou-se 05 estudos, neste sentido reflito se não existe a necessidade da Educação Física discorrer mais sobre este assunto, haja vista que as políticas que vem sendo inseridas no contexto educacional interferem e modificam não só o trabalho docente, mas sim a sua vida tanto no “chão da escola”, mas também nas suas relações pessoais.

Entendo, desta forma, que o presente estudo que trata do contexto escolar no Ensino Médio venha a contribuir para um entendimento de como o docente atuante, nesta etapa do ensino, constrói a sua prática e como se constitui diante das mudanças das políticas educacionais. Compreendo que este estudo corrobora, também, no sentido de entender como o docente constrói a sua prática pedagógica, dialogando e/ou incorporando as políticas, recuperando marcas da sua época de discente, ou marcas como já explicitadas por Figueiredo (2004a; 2004b), sócio corporais.

PARTE II

DECISÕES METODOLÓGICAS

Esta seção se caracteriza por apresentar as decisões metodológicas que guiaram o estudo, vislumbrando o problema de pesquisa: Como os docentes de Educação Física, atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, constituem na sua prática pedagógica as mudanças nas políticas educacionais ocorridas entre os anos de 2007 e 2017? Com o objetivo de enfrentar a curiosidade epistemológica que movimento o estudo, neste momento exponho a caracterização desta investigação; os instrumentos para a coleta de dados que neste estudo foram a observação participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada; a eleição das escolas; a negociação de acesso. Conforme recomendações da banca de qualificação em 08/08/2017 foram escolhidas duas escolas, porém durante as negociações de acesso foi exequível para este estudo realizar a pesquisa em uma escola localizada na cidade de Canoas/RS e outra na cidade de Porto Alegre/RS com um total de cinco colaboradores.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.

Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois entendo que o ambiente natural é a fonte direta dos dados de forma que o investigador é o instrumento principal. Compreendo que todo o processo de pesquisa possui mais significados do que é possível registrar nos resultados alcançados. Os dados desta pesquisa foram analisados de forma indutiva onde os significados são o foco do estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Os métodos de investigação qualitativa pressupõem uma abordagem diferenciada também no que se refere à elaboração e utilização dos instrumentos de coleta de informações. O destaque principal é que na pesquisa qualitativa se trabalha com informações, ao passo que na pesquisa quantitativa se trabalha com dados numéricos, que são quantificados através de diferentes modelos matemáticos. [...] a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo-as e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria, ao passo que a pesquisa quantitativa, a partir da quantificação dos dados recolhidos, se serve de modelos matemáticos para descrever, analisar, interpretar e discutir os achados. (NEGRINE, 2017, p. 60)

Entendo, ainda, que a pesquisa qualitativa é a escolha mais exequível para esta pesquisa, por contar com a participação dos colaboradores, considerando os significados que eles constroem com a finalidade de entender os contextos e fenômenos onde estes estão inseridos, objetivando não alcançar uma verdade única ou obter generalizações, mas sim explorar os significados e interpretações que os colaboradores atribuem aos fenômenos.

Os significados são construídos através das interações. As pessoas, em situações particulares (uma aluna em uma sala de aula), desenvolvem frequentemente definições comuns (ou “partilham perspectivas”, na terminologia do internacionalismo simbólico) por que interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns; mas o consenso não é inevitável (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p, 56).

A pesquisa qualitativa não somente partilha experiências, mas necessita que o pesquisador dê a profundidade necessária para entender os contextos dos colaboradores do estudo.

Na pesquisa qualitativa, o fundamental, na maioria das vezes, não é a quantidade de participantes a serem observados para a validação do estudo, mas a observação em profundidade, por aportar elementos significativos de determinadas situações [...] (NEGRINE, 2017, p. 68)

Além da profundidade necessária compreendo que na pesquisa qualitativa o pesquisador se converte em um *bricoleur* (LEVI-STRAUSS, 1999) pelo fato do estudo ser capaz de reunir diversos “pedaços” que em um primeiro momento são diferentes e unindo estes pedaços o pesquisador consegue dar um sentido próprio. É um processo no qual o pesquisador realiza sempre um novo arranjo diferente, com os mesmos recortes. Compreendo que o pesquisador realiza esta ação de forma espontânea, considerando que a pesquisa qualitativa requer uma reflexão constante (MARIANTE NETO e STIGGER, 2011).

Neste estudo busquei entender, compreender e identificar as particularidades de um fenômeno que está geograficamente e socialmente localizado, bem como as compreensões e entendimentos dos colaboradores que estão imersos neste determinado contexto (WOODS, 1995).

A partir da pesquisa qualitativa entendo que o desenho teórico metodológico de pesquisa mais propício para este estudo é a etnografia, por entender ser pertinente estar imerso nos cenários onde os docentes, colaboradores deste estudo, circulam. Assim compreendendo os aspectos culturais que envolvem os docentes.

[...] esse tipo de investigação vem sendo apropriado e utilizado por pesquisadores de várias fontes disciplinares vinculados a projetos de inovação educativa, já que possibilita uma relação bastante interativa e cúmplice entre o sujeito e o objeto de investigação, diferente de algumas investigações tradicionais (MOLINA NETO, 1999, p. 107).

Neste sentido procurei entender os cenários e os movimentos realizados não só dos docentes do componente curricular Educação Física, mas, também, a sua interação com docentes de outros componentes curriculares, com a equipe diretiva e os funcionários da escola.

Ressalto que a observação ocorreu não somente durante a prática pedagógica dos docentes do componente curricular Educação Física, mas para compreender o fenômeno estudado participei de todas as situações que envolviam os docentes como: reuniões, intervalos, recreios, conselho de classe e demais atividades que os colaboradores deste estudo estiveram envolvidos. Compreendo que para o estudo realizado é necessário que durante o percurso etnográfico haja um estranhamento por parte do pesquisador:

Ocorre que num estudo etnográfico, por exemplo, em determinadas situações, é importante que o pesquisador fique desprovido de qualquer indicador inicial, isto é, que o registro das observações que faz, em um determinado contexto, não tenha *a priori* indicativos predeterminados. (NEGRINE, 2017, p. 69)

Penso que a etnografia é de grande contribuição para o estudo dos cenários educacionais, haja vista que a partir deste desenho teórico metodológico o docente produz conhecimento sobre a sua prática, o seu posicionamento, sobre a sua cultura e de modo mais exponencial reflete sobre a sua prática como Molina Neto (2017) desvela:

[...] esse tipo de metodologia pode se constituir em um instrumento interessante para que os professores possam, além de produzir conhecimento a partir da prática cotidiana, refletir sobre sua intervenção nos centros escolares, como também sistematizá-la e torná-la pública. Dessa forma, o docente, ao incorporar à sua atividade de formador a atividade investigadora, sintetiza o que a maneira tradicional de conceber os professores e os pesquisadores julga inconciliável, isto é, ensino e pesquisa em unidade dialética. (p. 107)

Neste percurso etnográfico esclareço que as observações foram realizadas nos turnos da manhã, tarde e noite. Estive nos cenários escolares três vezes durante a semana, dois dias em uma escola e dois dias em outra, sendo que nas terças-feiras eu ficava dois turnos em uma escola e um em outra. No período de março de 2018 estive nas escolas mais de três vezes durante a semana, isto foi possível por conta das minhas férias. Esclareço que as observações foram realizadas de dezembro de 2017 à maio de 2018.

Os registros realizados no campo de pesquisa foram realizados em dois cadernos de 100 folhas, com a intenção de não perder nenhum detalhe dos acontecimentos da escola, em alguns momentos gravei registros no aparelho celular com o intuito de não perder as informações necessárias para compreender os fenômenos que o campo de pesquisa me apresentava.

Durante a minha permanência no campo de pesquisa, cerca de um semestre, em que as duas escolas perpassaram pela greve, busquei compreender a prática pedagógica dos docentes e os elementos que envolviam as suas atividades nas escolas. Entendo, assim, que este processo

me propiciou diversas aprendizagens. Ressalto que durante o trabalho de campo busquei observar o trabalho docente como um todo, percebendo os movimentos dos docentes, a sua prática pedagógica e a sua ação política nos cenários estudados.

2.2 ELEIÇÃO DAS ESCOLAS E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001. p. 19).

Para este estudo, ao invés de cinco escolas como no projeto, tomei a decisão de realizar a pesquisa em somente duas escolas, sendo: uma escola de grande porte que possuísse estudantes de diversos contextos sociais e, se possível, tivesse o Curso Normal³⁹ e uma escola de médio ou pequeno porte da periferia de Porto Alegre que possuísse o Ensino Fundamental e Médio. A escolha das escolas levou em consideração, além dos critérios já mencionados, a viabilidade logística de deslocamento do pesquisador neste estudo.

Com a intenção de realizar o estudo, após a qualificação, no dia 08/09/2017 solicitei a carta de apresentação no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, a qual me foi entregue em 11/09/2017. Após ter em mãos este documento me dirigi até a 1ª CRE no dia 26/09/2017 com as escolas escolhidas, duas diferentemente do projeto de pesquisa onde constavam cinco escolas, conforme sugestão que emergiu durante a qualificação e a decisão em conjunto com meu orientador, foram elencadas duas escolas (E.E.E.M. Pozzuoli⁴⁰ e E.E.E.M Capua). Ao chegar na 1ª CRE, consultei a coordenadora que me autorizou a passar ao setor pedagógico no dia seguinte e tratar o assunto com os responsáveis do setor que não estavam naquele momento na Coordenadoria.

No dia seguinte (28/09/2017) fui recebido pela assessora Pedagógica Achillia que me informou que a chefe do setor se encontrava em período de férias, a mesma me solicitou que entregasse o projeto e a carta de apresentação do PPGCMH/UFRGS e um documento com o nome das escolas indicadas para a realização da pesquisa assinado. Como não tinha o conhecimento deste documento acabei deixando para ir no dia seguinte de posse de toda a documentação necessária.

No dia 01/10/2017 fui até a 1ª CRE para solicitar a carta de apresentação para me dirigir às escolas e iniciar a pesquisa. Ao chegar na 1ª CRE, a assessora Achillia me solicitou que aguardasse 48h para que a coordenadora adjunta do setor realizasse a confecção do documento para a minha liberação para ir até a escola e iniciar a pesquisa.

³⁹ Curso de formação de professores do magistério.

⁴⁰ Com a finalidade de preservar a identidade dos colaboradores, o nome das escolas e dos colaboradores descritos neste estudo são fictícios.

No dia 03/10/2017, me dirigi novamente à 1ª CRE e recebi o documento que já estava pronto com Achillia que me autorizou a ir nas escolas e tratar o assunto com as diretoras.

No dia 04/10/2017 me dirigi até a E.E.E.M. Pozzuoli com a intenção de iniciar a pesquisa a diretora me recebeu e foi favorável a realização do estudo, no entanto me solicitou em tratar o mesmo com a supervisora que devido a greve dos professores estava comparecendo a escola somente uma vez na semana, a escola possuía dois docentes de Educação Física e ambos estavam em período de greve. No entanto a diretora ficou com os meus dados e o telefone e assim que a supervisora comparecesse a escola e analisasse o projeto me ligaria para tratar do assunto.

No dia 05/10/2017 fui até a E.E.E.M. Capua para negociar o acesso para a realização do estudo. Fui recebido pela diretora que foi favorável a realização, no entanto me informou que a escola estava com seu quadro na totalidade em greve e que não havia previsão de retorno e eu deveria ficar entrando em contato com a escola para que no fim da greve iniciasse o estudo. A escola possui sete docentes do componente curricular Educação Física.

Liguei para a E.E.E. M. Pozzuoli nos dias 10, 11 e 12 de outubro de 2017 e nestas datas nem a diretora nem a supervisora se encontravam, quem me atendeu foi a orientadora Rosa que me informou que estes assuntos era só com as duas. Após aguardar o contato da supervisora, que não existiu, decidi no dia 16/10/2017 ir até a E.E.E.M. Pozzuoli, solicitei contato com a diretora, após o aguardo fui recebido pela mesma, que me perguntou se a supervisora não havia realizado o contato comigo. Ao informa-la que a supervisora não havia feito contato comigo, a mesma me relatou que era um momento difícil e que não teria como realizar a pesquisa pois os docentes estavam retornando antes do fim da greve, era quase termino de ano, seria muita correria e não seria bom para a escola e para a minha pesquisa.

Na mesma data decidi comparecer na outra escola escolhida para a pesquisa. A diretora desta outra escola me informou que os professores se reuniriam no inicio da próxima semana para decidir se continuariam em greve ou voltariam às aulas regularmente.

Desta forma optei por aguardar a reunião dos docentes da E.E.E.M Capua para decidir se deveria ir até a 1ª CRE e procurar outras escolas para a realização do estudo, iniciar ou aguardar por mais um período de greve. Foi então que no dia 23/10/2017 compareci novamente a esta escola com a intenção de saber a definição dos docentes que optaram por continuar em greve.

Foi então que após reunião com meu orientador decidimos trocar as escolas para a realização do estudo, voltando ao mapa confeccionado por nós me dirigi até as escolas para

primeiramente saber da possibilidade e depois ir até a 1ª CRE e solicitar nova carta de apresentação para o início da pesquisa.

No dia 07/11/2017 ao chegar na E.E.E.M Arles, a mesma me informou que passava por um período difícil de tensão entre os docentes, pois a escola passava por uma sindicância, e que eu deveria aguardar mais uma semana que aí eles dariam uma resposta definitiva e que a possibilidade de realização era de mais de 90%. A escola possui cinco docentes do componente curricular Educação Física.

No dia 09/11/2017 desloquei-me até duas escolas que estavam no mapa traçado pelo meu orientador e por mim, com o intuito de me informar sobre a possibilidade de realizar a pesquisa nestas escolas. Estas escolas se localizam na zona norte de Porto Alegre. Mesmo havendo a necessidade de autorização da mantenedora (CRE) através da autorização, realizar a negociação de acesso nas escolas, fui até elas para consultar se haveria a possibilidade e da realização da pesquisa e deste modo, me encaminhar para realizar a solicitação da documentação. Ao chegar na E.E.E.M. Éfeso a supervisora me recebeu, de forma cordial e simpática. Naquele momento senti que a mesma tinha muita alegria ao me receber, expliquei para ela sobre o meu estudo, os procedimentos e toda a rotina, no mesmo instante percebi nela um semblante de decepção que se materializou na sua fala, onde a mesma relata que pensou ser um estagiário e se fosse este o caso auxiliaria a escola na questão da greve. Ela também disse que os docentes da instituição não são comprometidos e possuem uma inclinação a práticas que vão ao encontro do desinvestimento pedagógico. Para ela este conjunto de fatores iria prejudicar o estudo e neste sentido ela me instrui procurar outra escola que seja mais séria e comprometida.

Expliquei para a supervisora que iria ter diálogo com estes docentes e que o objetivo do meu estudo era saber das experiências deles com as políticas educacionais e a prática pedagógica. Informei sobre o cuidado com os dados da pesquisa e que não seria divulgado o nome da escola nem mesmo dos professores, mesmo assim a supervisora contra argumentou comigo relatando que a CRE seguidamente está na escola e a escola não quer mais problemas.

Desta forma desisti da E.E.E.M. Éfeso e me desloquei até a E.E.E.M Pula. Ao chegar na escola fui recebido pela vice-diretora que reagiu com alegria, porém me colocou que esta decisão seria da diretora, pois a escola estava sem supervisora e como só tinha ela, a outra vice e a diretora, elas acabavam decidindo tudo em equipe. Então me passou o telefone e pediu que eu ligasse no outro dia, naquela data a diretora havia sido chamada na coordenadoria para esclarecer algumas questões sobre a escola.

No dia seguinte 10/11/2017, ao invés de ligar decidi ir até a E.E.E.M. Pula e saber da

diretora e de sua vice a possibilidade de realizar a pesquisa na escola e desta forma ir até o PPGCMH e na CRE para dar conta da parte burocrática do processo. Ao chegar à escola, mais uma vez fui bem recebido pela vice-diretora. A mesma me levou até a diretora para conversarmos sobre a possibilidade de realizar o estudo. Após explicar e informar a diretora sobre o estudo e como funcionaria o meu acesso na escola, a mesma me respondeu contando um pouco da sua história de vida onde diz que na graduação e na pós-graduação precisou fazer pesquisas em escolas, mas no dia anterior teria comparecido a CRE e a escola havia sido denunciada, então ela teria que me orientar a buscar outra escola.

Expliquei à diretora que a intenção do estudo não era denunciar a escola, nem expor questões extraclasse, que o meu foco era compreender as políticas educacionais e como os docentes se colocaram frente a elas. Informei que de forma alguma a escola seria exposta e a diretora me respondeu argumentando que não poderia expor mais a escola e que a intenção não seria me prejudicar, mas neste momento a pesquisa ali seria inviável.

Desta forma decidi abrir mão da tentativa de realizar a minha pesquisa naquela escola. Porém, ficou latente no meu pensamento se conseguiria realizar o meu estudo, haja vista que só estava recebendo negativas e o tempo estava se extinguindo.

Diante do cenário de greve a mais de 60 dias, a negativa de uma escola, várias escolas com aderência ao movimento, para o estudo proposto entendi ser mais adequado aguardar esta semana para buscar documentos e iniciar o estudo. Na semana seguinte dia 14/11/2017 me dirigi novamente até a E.E.E.M. Arles, ao receber o atendimento da mesma, fui informado pela supervisora e a diretora da escola que não seria possível realizar o estudo por conta do momento que a escola passava e que seria melhor eu procurar outra escola.

Diante de tais dificuldades no dia 16/11/2017 fui até a 1ª CRE, no setor pedagógico e novamente fui atendido pela assessora Achillia que visualizou no “sistema” as escolas que não estavam em greve e que se enquadrassem nos meus critérios de escolha. Foi então que a assessora me sugeriu que na Escola Estadual de Ensino Médio Verona e Escola Estadual de Ensino Médio Leptis Magna poderiam ser boas escolas, pois ambas estavam retornando de greve e seria um momento propício para a realização do estudo, pois elas teriam aulas até o final de janeiro e início do mês de fevereiro respectivamente. Desta forma a assessora solicitou que eu retornasse em 48h para pegar a carta de apresentação para levar nas escolas, pois a coordenadora pedagógica não estava presente para assinar e no dia seguinte não seria possível e no outro mesmo sendo expediente interno eu seria atendido para receber o documento.

No dia 21/11/2017, busquei o documento na 1ª CRE, me desloquei até a Escola Estadual

de Ensino Médio Leptis Magna, afim de negociar o acesso para realizar o estudo nesta instituição de ensino. Ao chegar na escola, não havia nenhum membro da equipe administrativa mais, a funcionária que me atendeu solicitou que eu retornasse à tarde pois às 13:30 o diretor já estaria presente o mesmo e docente do componente curricular Educação Física. Como sugestionado pela funcionária, retornei a escola no horário informado, fui recebido pela orientadora educacional que me informou que seria um prazer me auxiliar com o estudo, no entanto eu deveria vir na outra semana para falar diretamente com a supervisora, pois a mesma estava de licença saúde. A escola possui cinco professores do componente curricular Educação Física.

No dia 22/11/2017 me desloquei até a escola Escola Estadual de Ensino Médio Verona, fui muito bem recebido pelo diretor Lanista, que me informou que a escola estava recebendo visita da 1ª CRE por conta da saída do diretor antigo e que era viável a minha pesquisa, porém deveria retornar na semana seguinte para iniciar o contato com os docentes. A escola possui três professores do componente curricular Educação Física.

Portanto, buscando iniciar a pesquisa no dia 23/11/2017 fui até a Escola Estadual de Ensino Leptis Magna com o intuito de acertar com a supervisora o acesso e apresentar o meu estudo para os docentes contando com eles como meus colaboradores. Fui até a escola, fui recebido pela orientadora do turno da tarde que me informou que somente dois professores não estavam em greve ainda e somente os do noturno poderiam colaborar então que eu deveria ligar e agendar com a supervisora do noturno para conversar com ela sobre a possibilidade de realizar a pesquisa.

Ainda durante a minha explanação sobre o projeto de pesquisa para a orientadora, contei a ela sobre a minha caminhada até então e a dificuldade de encontrar escolas para a realização do estudo. E a orientadora me relatou um pouco sobre a sua posição diante da greve do magistério. A mesma relata ser orientadora e não gostar de greve, mas o diretor teria determinado que todos entrassem em greve neste ano e ela estava na escola somente para “dar suporte”.

No dia 29/11/2017 após o agendamento por telefone fui recebido pela supervisora do noturno, que foi muito receptiva, no entanto me informou que era muito difícil de realizar o estudo na escola, pois os docentes estavam retornando do período de greve e não haviam horários fixos, então seria difícil conseguir realizar um estudo com os docentes deste estabelecimento como colaboradores. A supervisora me relata que quando foram lhe avisar da minha espera a diretora já foi afirmando para ela que não, segundo ela por conta da maior parte

dos professores estarem em greve e somente agora estarem retornando a escola e em especial o professor de Educação Física. Neste sentido ela afirmou não ter a menor chance de eu realizar o estudo naquele cenário.

Desta forma a supervisora do noturno me relatou que eu deveria procurar outra escola com a finalidade de realizar a minha pesquisa.

No dia 30/11/2017, fui até a Escola Estadual de Ensino Médio Verona com a finalidade de conversar com o diretor Carpophorus, e assim conseguir em ao menos uma escola iniciar o meu estudo. Mais uma vez fui muito bem recebido pelo diretor Carpophorus que me informou que era possível realizar o estudo na escola sim, porém eu deveria retornar na segunda-feira, pois neste dia a professora Roberta estaria na escola e eu poderia ver o horário dos demais docentes para desta forma iniciar as observações e o contato com eles, mesmo não havendo supervisão neste dia, seria disponibilizado tudo o que fosse necessário para a realização da minha pesquisa. Desta forma retornei na segunda-feira, dia 04/12/2017 logo o diretor Carpophorus me apresentou a professora Roberta e a informou sobre o estudo quem eu era e que estava tudo certo com a pesquisa, o diretor, ainda, me informou que estava assumindo a direção naquele momento, pelo fato do antigo diretor estar assumindo o concurso na prefeitura e não poder continuar no cargo. A professora me acolheu muito bem, chovia e os estudantes estavam em uma sala de jogos e isto possibilitou que eu pudesse explicar calmamente a docente sobre o meu estudo e o meu problema de pesquisa, a mesma já realizou alguns comentário sobre a temática estudada por mim e me informou que poderia me auxiliar no que fosse necessário nesta data já iniciei a observação sobre a atuação da docente e a entreguei meu projeto de pesquisa. No mesmo dia dialoguei com o diretor e o mesmo me passou os horários dos demais docentes da escola e se colocou a disposição para auxiliar no que fosse necessário. O diretor então informou que a docente Mariazinha lecionava na terça-feira pela manhã e pela noite e o docente inexplorado na quinta-feira pela manhã. No entanto estes docentes ainda estavam em greve e na próxima semana seria decidido se a greve continuara. Além disso, existia ainda a docente Inata que lecionava somente no ensino fundamental.

Diante de tantas incertezas, negativas de escolas, decidi iniciar o estudo com a colaboração da professora Roberta e aguardar os demais professores para dar andamento na pesquisa. Na mesma data me dirigi novamente a E.E.E.M Capua, que tinha todos os docentes ainda em período de greve, pois a mesma estava realizando uma reunião interna para definir o futuro da greve, no entanto só teria resposta no dia seguinte.

No dia 05/12/2017, fui até a escola e fui informado que os docentes deste

estabelecimento de ensino decidiram por encerrar a greve e para iniciar o meu estudo eu deveria passar na supervisão para falar com a professora Mévia que estaria lá e a mesma me encaminharia para o professor Batiatus, no entanto ao procurar a supervisora fui recebido pela orientadora educacional, que me informou que a supervisora só estaria na escola na quarta-feira e deveria retornar à tarde para falar com ela e com os professores para o início da pesquisa, a documentação estava de acordo e não haveria nenhum empecilho, pois os docentes segundo a orientadora eram muito receptivos.

Retornei na escola no dia 06/12/2017, quarta feira com a finalidade de conseguir o acesso a escola e o contato com os docentes, para lhes explicar sobre o meu estudo e desta forma iniciar as observações e assim estar inserido no contexto daqueles docentes, no entanto ao ser recebido pela supervisora a mesma me informou dos entraves para a realização da minha pesquisa na escola, assim me desencorajando a realizar a pesquisa. Ela afirmou que a escola era muito grande e tudo estava muito bagunçado, ainda relata que as aulas irão até março para que os dias de greve sejam compensados. A supervisora ainda afirma que a zero hora⁴¹ estava na escola e os alunos não são bons e por estes motivos o melhor caminho seria buscar outra escola para a realização da pesquisa.

Mesmo assim, informei a supervisora sobre o meu estudo e solicitei se seria possível eu tentar realizar a pesquisa na escola, pois se tratava de uma escola com características importantes para o meu estudo. A mesma então pediu para eu enviar tudo (Carta de apresentação e projeto) por e-mail que ela me responderia. Na mesma data passei a ela o e-mail, uma semana depois, sem ter resposta fui até a escola buscando uma resposta, a mesma me informou que os docentes infelizmente não aceitaram serem colaboradores da pesquisa e que eu entendesse que era um momento muito difícil para a escola e além do mais ela teria recebido os documentos, conversado com os docentes e eles não estariam dispostos a colaborar.

Com a negativa da escola E.E.E.M. Capua, e após conversar com um colega houve a possibilidade de realizar o estudo em uma escola da cidade de Canoas, na E.E.E.M. Coliseu, que é situada próxima a minha residência e possui quatro docentes do componente curricular Educação Física.

Por conta da localização geográfica a E.E.E.M. Coliseu, era logisticamente viável para que eu tivesse acesso e me deslocasse para a realização do trabalho de campo, o que pareceu mais exequível para o tempo que me restava para desenvolver o estudo. Mesmo sendo na cidade de Canoas/RS, ela faz parte da Rede Estadual de Ensino o que não inviabiliza a participação

⁴¹ Jornal de grande circulação no estado do Rio Grande do Sul.

dela no estudo.

Com o intuito de obter a carta de apresentação para ir até a E.E.E.M. Coliseu, fui no dia 07/12/2017 até a 27ª CRE, mais precisamente no setor pedagógico. Fui atendido pela senhora Amazona, que me informou que não necessitava entregar carta de apresentação alguma na Coordenadoria, que eu deveria ir diretamente para a E.E.E.M. Coliseu e tratar do assunto com o Diretor, que ele é quem decidiria e me autorizaria, informando assim não ser necessário aval da Coordenadoria.

No dia 08/12/2017 fui até a Escola Estadual de Ensino Médio Coliseu, dialogar com o diretor e os professores sobre a possibilidade de realizar o estudo na escola. Todos foram muito receptivos com a minha pesquisa e informaram que eu poderia realizá-la. No entanto, o professor Suely ainda estava em greve, que seria decidido em uma semana da continuidade ou não por parte do sindicato. Contudo, o mesmo já estava propenso a retomar as aulas.

Assim o diretor Flaviano me recebeu e deu o apoio para a realização do estudo, bem como explicou como estava funcionando a E.E.E.M. Coliseu, quais os docentes e os seus horários disponíveis.

Desta forma no dia 11/12/2017 iniciei o acompanhamento da rotina docente na E.E.E.M. Coliseu, acompanhando os professores Suely, Lince e Carol. O primeiro estava retornando do período de greve e os demais estavam encerrando o período letivo, no entanto todos eles após as recuperações de greve da escola iniciariam o período letivo de 2018 no dia 26/02/2018, pois as aulas do professor Suely eram ministradas pelo professor Spiculus que era contratado e estava suprindo a carga horária das turmas e estava somente a quatro anos na escola.

No dia 12/12/2017, iniciei o acompanhamento da rotina docente da professora Mariazinha na Escola Estadual de Ensino Médio Verona, nas terças e sextas à noite.

Deste modo passei a acompanhar a professora Roberta e Mariazinha na Escola Estadual de Ensino Médio Verona e os professores Suely, Lince e Carol na Escola Estadual de Ensino Médio Coliseu.

Ressalto que mesmo com a alteração de uma escola da cidade de Porto Alegre para a cidade de Canoas, manteve-se o critério de seleção de escolas selecionadas, compreendo que a Escola Estadual de Ensino Médio Coliseu, possui características semelhantes a escola sugerida na qualificação, que foi a Escola Estadual de Ensino Médio Capua.

2.3 CENÁRIOS E COLABORADORES.

Pretendo neste momento contextualizar os cenários onde realizei o meu percurso etnográfico neste estudo. Como em outro momento já descrito, este estudo teve como colaboradoras as escolas: E.E.E.M. Verona e a E.E.E.M Coliseu.

2.3.1 E.E.E.M. Verona.

O cenário social no qual está inserida a E.E.E.M. Verona é da zona norte da cidade de Porto Alegre, esta região é composta pelos bairros: Anchieta, Arquipélago, Auxiliadora, Bela Vista, Cristo Redentor, Farrapos, Humaitá, Jardim Floresta, Jardim Lindóia, Jardim São Pedro, Marcílio Dias, Mário Quintana, Navegantes, Passo d' Areia, Santa Maria Goretti, São Geraldo, São João, São Sebastião, Sarandi, Vila Ipiranga.

A escola possui em torno de 600 estudantes, possui turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem os espaços para a Educação Física duas quadras de voleibol adaptadas e uma quadra poliesportiva, ainda tem no seu terreno uma vasta área que pode ser explorada para a prática pedagógica. A escola possui um auditório, que nos dias de chuva é utilizado pelos docentes para a prática do componente curricular Educação Física. Nesta sala os docentes têm a sua disposição 100 cadeiras plásticas e 10 mesas plásticas, duas mesas de pebolim, uma mesa de ping pong. A escola dispõe de quatro docentes para o componente curricular Educação Física, porém somente Roberta e Mariazinha foram selecionadas pelos critérios de inclusão (ser docente do Ensino Médio e estar a no mínimo dez anos na rede estadual)

A escola disponibiliza aos docentes de Educação Física uma sala para que seja guardado o material que utilizam na prática pedagógica. A escola possui um refeitório e 20 salas de aula.

Como recursos pedagógicos a escola possui uma supervisora de 20h e não possui orientação escolar, tem um monitor de ensino de 40h. Disponibiliza o Ensino Médio, Ensino Fundamental e Séries Iniciais no diurno e Ensino Médio no período noturno. Tem no seu corpo docente 48 professores. Possui duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, seis turmas de 1º ano do Ensino Médio, cinco turmas de 2º ano do Ensino Médio, quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Nas observações foi possível perceber que as turmas de Ensino Médio observadas

possuem dois alunos com autismo e dois alunos cadeirantes.

A escola possui uma biblioteca e recursos áudio visuais para a utilização dos docentes para a sua prática pedagógica.

2.3.2 E.E.E.M. Coliseu.

O cenário social no qual está inserida a E.E.E.M. Coliseu é da zona urbana da cidade de Canoas, o público que frequenta a escola é composto por estudantes de diversas classes sociais.

A escola possui em torno de 1300 estudantes, possui turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem os espaços para a Educação Física uma quadra poliesportiva, uma pista de chão batido, um ginásio poliesportivo com uma quadra poliesportiva e uma quadra de voleibol, além de um espaço para outras práticas dentro do ginásio. Além disto a escola possui, ainda, no seu terreno uma vasta área que pode ser explorada para a prática pedagógica.

A escola possui um auditório para palestras com capacidade para até 200 pessoas. Ainda a escola dispõe de uma biblioteca como ferramenta para a prática pedagógica e uma sala de vídeo com capacidade para 60 estudantes, com um projetor e kit multimídia (caixa de som, projetor, televisor).

A escola disponibiliza aos docentes de Educação Física uma sala para que seja guardado o material que utilizam na prática pedagógica, além de uma sala para guardar os materiais que são utilizados quando os estudantes representam a escola em competições. A escola possui um refeitório e 21 salas de aula e mais 4 salas temáticas, ao todo a escola dispõe de 60 docentes sendo 4 docentes para a prática pedagógica do componente curricular Educação Física, nos quais foram colaboradores deste estudo Lince, Suely e Carol o outro docente não se enquadrando nos critérios de seleção e exclusão por estar na Rede Estadual de Ensino a pouco tempo.

Como recursos humanos a escola possui uma supervisora de 40h e uma orientadora de 20h escolar, tem um monitor de ensino de 40h e dois profissionais em apoio pedagógico, os colaboradores deste estudo, Carol e Suely com 20h. Disponibiliza o Ensino Médio, Ensino Fundamental e Séries Iniciais no diurno e Ensino Médio no período noturno. Possui duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, nove turmas de 1º ano do Ensino Médio, seis turmas de 2º ano do Ensino Médio, cinco turmas de 3º ano do Ensino Médio.

A escola possui ainda quatro turmas de do Curso Normal de Magistério além dos

primeiros anos do diurno terem sido inseridos na nova política federal Ensino Médio de Turno Integral.

2.3.3 Colaboradores do estudo.

A seleção dos docentes colaboradores deste estudo se ateve a aqueles que possuem mais de oito anos de atuação na Rede Estadual de Ensino, que estejam atuando no momento nesta rede. Neste contexto com o acesso as escolas E.E.E.M. Verona e E.E.E.M. Coliseu os docentes receberam nomes fictícios, escolhidos por eles com a possibilidade de serem nomes de qualquer sexo, nomes que para eles tem algum significado.

Desta forma na E.E.E.M. Verona foram excluídos dois docentes por estarem a pouco tempo na escola e na Rede Estadual de Ensino, permanecendo dois/duas docentes colaboradores e na E.E.E.M. Coliseu também foi excluído um docente, pelo fato do mesmo ter pouco tempo de atuação na Rede Estadual, restando desta forma três docentes para a colaboração neste estudo.

Desse modo descrevo algumas das características dos colaboradores, durante as observações e o contato com os mesmos em ordem alfabética.

Docente Carol.

O docente com o nome de Carol possui entre 50 e 56⁴² anos de idade, concluiu o Ensino Médio em 1983 na rede pública de ensino, ingressou na graduação em 1990 e concluiu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 1994, não possui pós-graduação. Ingressou na Rede Estadual de Ensino no ano de 2002, através do concurso público para o magistério estadual e ingressou na escola no ano de 2010. Atua, também, como docente de Educação Física em uma escola privada. Possui filiação partidária. É concursado para 20h semanais e possui extensão de mais 20h. Esteve em cargo da gestão escolar nos anos de 2016 e 2017. Não utiliza a biblioteca como ferramenta pedagógica, utiliza a sala de vídeo e os recursos audiovisuais da escola. Possui curso de arbitro da CBF e curso de técnico nível I de basquetebol. Entende que a escola possui todos os materiais necessários para a realização de uma boa prática pedagógica na Educação Física. O mesmo não atua em outra área que não seja na educacional.

⁴² O espaço entre anos é utilizado com a finalidade de preservar a identidade dos colaboradores deste estudo.

Docente Lince.

O docente com o nome de Lince, possui entre 50 e 56 anos de idade, concluiu o Ensino Médio em 1982 na rede privada, ingressou na graduação em 1998 e concluiu na Universidade Luterana do Brasil no ano de 2003, não possui pós-graduação. Ingressou na Rede Estadual de Ensino no ano de 2007 e ingressou na escola no ano de 2010. Não é concursado é contratado. Possui outra profissão fora da área educacional. Não possui nenhuma filiação partidária. É contratado emergencialmente por 40h semanais. Nunca esteve em nenhum cargo da gestão escolar. Possui cursos de extensão, sendo o mais notório o de docente para o componente curricular Ensino Religioso. Não utiliza a biblioteca como ferramenta pedagógica, utiliza eventualmente a sala de vídeo. Entende que a escola possui todos os materiais necessários para a realização de uma boa prática pedagógica.

Docente Mariazinha.

A docente que escolheu o nome de Mariazinha possui entre 50 e 56 anos de idade, concluiu o Ensino Médio em 1979 na rede pública de ensino, ingressou na graduação em 1980 e concluiu no Centro Universitário Metodista – Instituto Porto Alegre, no segundo semestre de 1983, possui pós-graduação em voleibol e em supervisão e orientação escolar. Possui curso na área da medicina alternativa. Ingressou na Rede Estadual de Ensino no ano de 2001, através do concurso público para o magistério estadual e ingressou na escola no ano de 2001. Atua, também, como docente de Educação Física em outra escola da mesma rede. Possui filiação partidária. É concursado para 20h semanais e possui extensão de mais 20h. Esteve em cargo da gestão escolar nos anos de 2007 e 2012. Utiliza biblioteca como ferramenta pedagógica, utiliza a sala de vídeo e os recursos audiovisuais da escola. Afirma possuir vários cursos de extensão. Entende que a escola possui todos os materiais necessários para a realização de uma boa prática pedagógica na Educação Física. A mesma não atua em outra área que não seja na educacional.

Docente Roberta.

A docente escolheu o nome de Roberta, possui entre 50 e 56 anos de idade, concluiu o Ensino Médio em 1981 na rede pública de ensino, ingressou na graduação em 1982 e concluiu no Centro Universitário Metodista – Instituto Porto Alegre, no segundo semestre de 1985, possui pós-graduação em supervisão escolar. Possui curso técnico em outra área. Ingressou na Rede Estadual de Ensino no ano de 1995, através do concurso público para o magistério estadual e ingressou na escola no ano de 2016. Atua, também, como docente de Educação Física

em outra escola da mesma rede. Não possui filiação partidária. É concursado para 20h semanais e possui extensão de mais 15h. Esteve em cargo da gestão escolar nos anos de 2009 e 2015. Não utiliza biblioteca como ferramenta pedagógica, não utiliza a sala de vídeo e os recursos audiovisuais da escola. Afirma possuir vários cursos de extensão. Entende que a escola possui todos os materiais necessários para a realização de uma boa prática pedagógica na Educação Física. A mesma não atua em outra área que não seja na educacional.

Professor Suely.

O docente escolheu o nome de Suely, possui entre 40 e 50 anos de idade concluiu o Ensino Médio em 1991 na rede pública de ensino, ingressou na graduação em 1996 e concluiu-a na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Possui pós-graduação em Ensino e treinamento de futebol e futsal. Ingressou na Rede Estadual de Ensino em 2001. Através de concurso público para o magistério estadual e ingressou na escola no ano de 2003. Não possui filiação partidária. Não utiliza a biblioteca da escola e eventualmente utiliza a sala de vídeo e os recursos audiovisuais.

2.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.

2.4.1 Observação participante.

É através da observação participante que o pesquisador presencia os acontecimentos do campo de pesquisa. Dentro de uma pesquisa qualitativa, onde se pretende entender os cenários pesquisados e como os atores presentes nestes contextos se comportam, se expressam, interagem com outros autores, esta é a principal técnica a ser utilizada no desenho teórico-metodológico etnográfico.

A observação constitui-se em um instrumento valioso na pesquisa qualitativa e, nessa situação, se aplica a algum objeto externo, embora possa ser utilizada a partir de diferentes perspectivas (NEGRINE, 2017, p. 64).

É de uso desta técnica que o pesquisador presencia os acontecimentos do campo de estudo e, de posse do seu diário, os registra e os descreve no momento em que eles ocorrem, com rigor e atenção, para que nenhum detalhe do fenômeno estudado se perca, para que nas interpretações da pesquisa possa se utilizar dos detalhes descritos sobre os colaboradores e os cenários observados.

Como observador participante – nesse caso, o observador não participa dos acontecimentos. Ele observa e registra os acontecimentos no momento em que ocorrem (NEGRINE, 2017, p. 68).

Neste sentido o pesquisador, quando inserido no campo de pesquisa, deve estar desprovido de conceitos estabelecidos previamente. Na realização de uma observação participante o fundamental não é a quantidade de colaboradores que a pesquisa possui, mas sim a profundidade na qual se realizam as observações, assim o pesquisador deve realizá-las de forma contínua e sistemática (NEGRINE, 2017).

Entendo que a observação participante se trata de um processo longo, onde é necessário possuir perspicácia para reconhecer a profundidade do estudo realizado, afim de captar os elementos necessários para que se possa realizar uma análise do fenômeno ao qual se propõe estudar. Neste sentido Ludke e André (1986) entendem que o pesquisador deve ter claro previamente “o que” pretende estudar e “como” irá realizar a observação, de modo que esta tarefa se torna clara quando se possui a delimitação do que se está proposto a estudar.

É possível entender que a observação participante parte de uma interação do pesquisador com o colaborador do estudo, neste caso os docentes. Porém, é necessário que o mesmo se mostre inserido na perspectiva dos atores do campo de pesquisa, mas possuindo estranhamento aos fenômenos se demonstrando com curiosidade sobre o que é ocorrido sem que ocorra

nenhum juízo ou julgamento. Portanto, é necessário que o pesquisador disponha da expertise de ouvir, escutar e ver, se utilizando de todos os sentidos para perceber o momento de perguntar e o momento de permanecer em silêncio, ou seja, captando as informações do campo de pesquisa sem influenciar nos acontecimentos.

Através desta técnica pude perceber os fenômenos pelos quais os atores perpassam durante o seu trabalho docente, as suas vivências do dia a dia, sua rotina, suas interações com os demais atores nos cenários onde realizei este estudo. De uso desta técnica realizei a observação participante com os cinco colaboradores desta pesquisa em 58 dias durante 215 horas, onde as percepções, impressões e interpretações foram descritas no diário de campo.

2.4.2 Diário de campo.

O diário de campo pode ser entendido como o documento onde o pesquisador realiza todas as suas anotações do campo. Entendo o diário de campo como o manuscrito onde se registram todas as informações, impressões, curiosidades, opiniões e acontecimentos do campo de pesquisa. Logo, este documento é onde se descreve todo o desenvolvimento do estudo realizado no campo de pesquisa. Neste sentido:

Os pesquisadores usam com diferente nível de abrangência a noção de "anotações de campo". Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa (TRIVIÑOS 1987, p. 154),

Compreendo que na perspectiva de Molina Neto e Triviños (2017) o diário de campo tem, também, a função de registrar as impressões, sentimentos e dúvidas do pesquisador. Porém, o pesquisador deve possuir a perspicácia de registrar todos os aspectos relativos ao campo que tenham importância ao estudo proposto.

Para este estudo utilizei ao todo anotações em dois cadernos de 100 folhas onde no primeiro esgotei as folhas na sua frente e verso e no outro caderno utilizei até a folha número 89 na sua frente e verso. Nestes dois diários de campo registrei as percepções que tive desde a negociação de acesso até o último dia de pesquisa de campo, nele constam indagações, impressões e entendimentos das práticas pedagógicas, das interações dos docentes colaboradores deste estudo com os seus estudantes, comigo e com seus colegas e até mesmo de colegas dos colaboradores com a equipe diretiva da escola, a fim de entender e compreender melhor os cenários estudados. Penso que as notas e os registros me auxiliaram na compreensão e na escrita final deste estudo. Saliento que as anotações do campo não foram realizadas

somente durante as observações, mas sim em alguns momentos pós-observação onde realizava reflexões sobre os ocorridos no campo de pesquisa. Nestas anotações também realizei desenhos de atividades que os docentes realizavam.

Portanto, o diário de campo foi um dos instrumentos significativo para este estudo, uma vez que em conjunto com a entrevista semiestruturada foi utilizado na fase de triangulação das informações, assim sendo de extrema importância para este estudo.

2.4.3 Entrevista semiestruturada.

Partindo da perspectiva de Ludke e André (1986), compreendo que a entrevista se inicia no momento em que se estabelece um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. A entrevista foi uma técnica valorosa para este estudo uma vez que ela possibilita um vínculo frente a frente com o indivíduo, de modo que a sua intencionalidade pode possibilitar maior profundidade ao contexto estudado:

Constitui-se em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado, o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou com o roteiro (NEGRINE, 2017, p. 72)

Através do referencial teórico, pautado pelo problema de pesquisa e pelos objetivos deste estudo é que se formulou o roteiro das entrevistas semiestruturadas como descritas por Negrine (2017):

É “semiestruturada” quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa. (p. 74)

Neste sentido as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a composição de perguntas abertas com o objetivo de se alcançar informações profundas sobre a conjuntura estudada sem que seja suposta a resposta do entrevistado (NEGRINE, 2017).

Saliento que quando possibilitado pelos entrevistados foi realizado outros questionamentos a fim de aprofundar os temas tencionados neste estudo. Destaco que entendo as entrevistas como parte do campo e que a observação participante foi um elemento fundamental para se refinar os questionamentos da entrevista.

As entrevistas foram realizadas de forma semelhante ao apêndice J deste estudo, deste modo questioneei os colaboradores acerca da temática e assim busquei compreender os fenômenos que envolviam a prática pedagógica e as políticas educacionais na cultura a qual os

docentes pertencem, e assim foi possível refletir sobre os fenômenos que ocorriam nestes cenários.

As cinco entrevistas foram realizadas na primeira quinzena do mês de Abril do ano de 2018. Todos os docentes foram entrevistados nas escolas em que atuam, onde cada entrevista foi agendada em um momento diferente.

O docente Carol⁴³ foi entrevistada na praça que faz parte do ambiente da escola, em um banco de madeira. As docentes Mariazinha e Roberta foram entrevistadas na sala destinada a guardar o material para a prática pedagógica de Educação Física. O Docente Lince foi entrevistado em parte na sala de Educação Física e em parte na sala dos professores da escola. O docente Suely foi entrevistado na sala do diretor da escola. Cada docente teve a liberdade de escolher o local para a realização das entrevistas, tive esta intenção com a finalidade de deixá-los confortáveis para a realização da entrevista.

As entrevistas foram realizadas através de um gravador do aparelho celular e tiveram um tempo médio de duração de setenta e cinco minutos. Antes da realização das entrevistas foi explicado para os colaboradores o procedimento de entrevista, sobre as gravações e a transcrição das mesmas. Ressalto que todos os docentes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido⁴⁴. Após a transcrição das entrevistas, fiz a impressão das mesmas e as levei até os docentes para que eles pudessem verificar se estava tudo certo e se entendessem necessário corrigir ou acrescentar algo que não foi possível relatar nas entrevistas. Não houve correções nem mesmo acréscimos às entrevistas.

2.4.4 Análise documental.

A análise documental utilizada neste estudo, tem extrema importância. Através da análise dos documentos que pude compreender o que cada política educacional preconizava, os problemas que elas tentaram resolver, as concepções e posicionamentos que os gestores expressavam no texto político e o tipo de estudante que cada proposta tentou formar. Foi a partir da análise dos documentos que pude compreender as políticas. No entanto cabe ressaltar que as políticas não foram os únicos documentos utilizados.

A análise de documentos foi realizada na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) que sublinham:

As escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir

⁴³ Todos os nomes de pessoas utilizados neste estudo são fictícios. Assim preservando a identidade dos colaboradores deste estudo.

⁴⁴ Conforme documento no apêndice K.

uma profusão de comunicações escritas e ficheiros. A maior parte das pessoas fala depreciativamente destes montes de papel e pode olhar-nos de soslaio por chamarmos a estes documentos oficiais “dados”. Estamos a falar de coisas como memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, dossiers, registros de estudantes, declarações de filosofia, comunicados à imprensa e coisas semelhantes (p. 180).

No decorrer deste estudo foram manuseados e analisados documentos oficiais, normativas e leis, assim posso citar a Leis 6672/74 (Estatuto do Magistério público estadual), a Lei 10098/93 (Estatuto do servidor público estadual), além dos elaborados pelos gestores para a sua gestão (planos de governo) e os elaborados pela secretária de educação (políticas educacionais). Neste sentido ganharam maior protagonismo os documentos Lições do Rio Grande (2009), Ensino Médio Politécnico (2011) e a Reestruturação Estadual Curricular (2016).

Ainda no compreendendo o contexto investigado, foram analisados os diários de classe dos anos de 2017 e 2018, que foram fornecidos pelos docentes. Cabe citar que era um desejo analisar os diários de classe de anos anteriores, no entanto pelo fato de estarem em locais de difícil acesso nas escolas e possuir outros entraves para o acesso, foi optado por não realizar a análise dos documentos anteriores.

2.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES.

2.5.1 Categorias de análise.

Ao abordar o problema de pesquisa desta dissertação, principalmente na última década, tornou-se importante compreender as mudanças nos cenários, político, econômico e social pelos quais este coletivo perpassou. Como docente da Rede Estadual de Ensino que sou, partilho das apreensões, angústias e dilemas que meus colaboradores perpassam. O movimento renovador da Educação Física influenciou a “nova geração” de docentes, porém é visível que a Educação Física Escolar ainda é fonte de muito preconceito nas escolas e este estudo desvela parte deste pré-conceito. O mundo se transforma a todo instante, entendo que a prática pedagógica dos docentes sofre constantes tensões para serem modificadas.

As políticas são parte disto, a conjuntura atual pela qual os docentes perpassam é de uma efervescência nas questões políticas e educacionais. Começou em 2017 a circular uma reforma educacional que movimentou as estruturas da “escola”. Com este coletivo, aprendi que pode estar em movimento uma tentativa de apagamento do componente curricular.

As políticas educacionais propostas entre os anos de 2007 e 2017 entendo que podem ser vistas com as lentes de Bowe *et al* (1992); Ball (1994); Ball *et al* (2016) em conjunto com

Mainardes (2006; 2010; 2016), com o olhar crítico de Apple (2000; 2003; 2013; 2017)

Entendo como Santini (2004), que os docentes buscam estratégias para superarem as tensões que se apresentam em diversos momentos da sua trajetória profissional. Em dado momento, durante o trabalho de campo, os docentes sinalizaram para um possível desinvestimento da prática pedagógica ou um abandono da profissão docente, neste sentido Santini (2004) entende:

O abandono não significa simples renúncia e desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, desprezos com o objeto abandonado, além do cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar ao deixar de ser professor. Esse cancelamento, visto como uma ruptura dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode decorrer da ausência parcial ou do enfraquecimento anterior desses vínculos (p. 114).

Através do trabalho de campo pude compreender que os docentes indicam para uma insatisfação com o contexto educacional e sinalizam por condições melhores de vida, podem vir a “abandonar” a prática pedagógica ou a profissão docente. As tensões sofridas pelos docentes através, também, das propostas políticas, enfraquecem os laços dos indivíduos com o seu trabalho docente. Tomando isto como pano de fundo, utilizando do diário de campo as entrevistas semiestruturadas dos cinco colaboradores deste estudo, foi que realizei um exercício de transcrição, através das repetidas leituras do material produzido busquei identificar “unidades de significado” que agrupadas formaram categorias de análise na seguinte perspectiva:

É prudente analisar, descrever, interpretar e discutir as informações a partir das categorias de análise, que podem ser construídas a partir das unidades de significado, mas devem estar ajustadas às questões de pesquisa, que por sua vez devem estar sintonizadas aos objetivos da pesquisa (NEGRINE, 2017, p. 80).

Através do processo de interpretação produziu-se 422 unidades de significado, que foram agrupadas por proximidade de temáticas, que resultaram na construção de cinco categorias de análise que orientam as interpretações deste estudo. Desta forma, foi possível construir as seguintes categorias:

Tabela 05 – Categorias de análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
CATEGORIA 01	Distanciamento das proposições.
CATEGORIA 02	Esgotamento profissional
CATEGORIA 03	Desinvestimento pedagógico.

CATEGORIA 04	Resistência às políticas educacionais.
CATEGORIA 05	Marcas sociocorporais como resposta as políticas educacionais.

Fonte: Produção do autor

As categorias construídas no quadro acima estão distribuídas em quatro capítulos da seguinte forma:

- A recepção das políticas: a precarização, a intensificação e o esgotamento profissional (contemplando as categorias 01 e 02).
- A prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio: um cenário de desvalorização e o desinvestimento pedagógico (contemplando a categoria 03).
- Os subalternos resistem: entre o desconhecimento e o desinteresse (contemplando a categoria 04).
- As marcas sociocorporais presentes na prática pedagógica dos docentes: como resposta às políticas educacionais (contemplando a categoria 05).

2.5.2 Validez interpretativa.

Ao conceituar a validade interpretativa no percurso etnográfico me valho do seguinte entendimento “A credibilidade da etnografia também é garantida pela fidelidade à informação e a validade interpretativa. Essas se apresentam em dois âmbitos: o externo e o interno” (MOLINA NETO e TRIVIÑOS, 1999, p. 134). O autor entende que a validade interpretativa de modo externo é avaliada por membros alheios ao estudo, quanto ao que diz respeito a validade interna pode ser garantida à partir de uma espécie de contrastes entre as interpretações realizadas por mim e o referencial teórico composto por autores de diversos contextos e nacionalidades.

Neste sentido, busquei que os docentes colaboradores deste estudo, verificassem a coerência do que estava descrito. Desta forma, o primeiro nível de validade foi realizado no momento em que os docentes receberam as minhas transcrições das entrevistas e, tendo este contato, puderam verificar se o que era transcrito condizia com o que por eles fora relatado. A partir desta apropriação os docentes puderam ler e verificar se a transcrição estava fidedigna ao que desejavam manifestar, neste momento foi oportunizado que os docentes pudessem completar e/ou alterar o que estava transcrito, também foi disponibilizado a estes docentes o áudio das suas entrevistas. Assim, eles puderam corroborar com o que estava escrito e, deste modo, a transcrição estaria apta para a sua utilização nas interpretações.

O segundo nível de validade interpretativa foi produzido através da relação do que presenciei no campo de pesquisa, do que este coletivo me relatou e do referencial teórico

(triangulação) que resultou nas interpretações deste estudo.

O terceiro nível foi realizado quando apresentei o texto para leitura e apreciação deste estudo para os meus colegas de grupo F3P-EFICE de modo que eles realizaram considerações e apontamentos relevantes a este estudo.

PARTE III

INTERPRETAÇÕES

3.1 A RECEPÇÃO DAS POLÍTICAS: A PRECARIZAÇÃO, A INTENSIFICAÇÃO E O ESGOTAMENTO PROFISSIONAL

Neste estudo reconheci que entre os anos de 2007 e 2017 foi elaborado para Rede Estadual de Ensino três propostas de políticas educacionais: o Lições do Rio Grande, o Ensino Médio Politécnico e por fim a Reestruturação Curricular Estadual. No intuito de compreender e identificar os fatores que tensionam a prática pedagógica dos docentes atuantes com o componente curricular Educação Física na Rede Estadual de Ensino, penso ser necessário entender se os docentes receberam estas propostas e como eles as manejaram. Assim, compreendendo que este fenômeno se desenrolou com os elementos que tensionaram a prática pedagógica deste coletivo.

No sentido de entender como os docentes do componente curricular Educação Física, atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul, colaboradores deste estudo, receberam as propostas de políticas educacionais entre os anos de 2007 e 2017 valho-me do entendimento de política educacional na perspectiva de Ball *et al* (2016):

[...] ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática (p. 13).

Partindo deste entendimento, neste momento, faço o esforço intelectual de compreender como estes docentes se apropriam das formulações realizadas pela Rede Estadual de Ensino. Destaco que na referida rede nos últimos dez anos toda a vez que houve eleição estadual, houve troca do mandatário e conseqüentemente o novo gestor elaborou novas propostas políticas para a educação. Sendo assim, surgiram: as Lições do Rio Grande; o Ensino Médio Politécnico e a Reestruturação curricular estadual. Pretendo assim tentar compreender como este coletivo recebeu cada uma destas propostas.

No ano de 2007 iniciou-se o governo de Yeda Crusius do PSDB, cujo *slogan* era “Coragem para fazer”, e o programa educacional era intitulado “Boa escola para todos”, neste sentido foi formulada para Rede Estadual de Ensino a proposição de política educacional Lições do Rio Grande. Para os docentes, colaboradores deste estudo, a política chegou a eles do seguinte modo:

Foi mais uma coisa que a gente teve que fazer. Eu me lembro que a gente até veio alguns sábados letivos e dia de semana também, a gente estava esmiuçando isto daí e trabalhando em cima disto para tentar colocar em prática (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018)..

São reuniões meramente políticas mudando um ou outro aspecto, mas no final na minha aula não influenciou em nada. Teve formação na escola. Mas para mim, eu te coloco aqui ó. Não vi modificação, só muda a nomenclatura, muda um ou outro aspecto que não influencia em nada na questão do ensino aprendizagem (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Quando eu comecei a lecionar no governo Yeda, eu não vi, peguei muito pouco desta política do governo Yeda que tu falaste. Eu fui para uma escola de periferia onde a realidade é muito nua e crua e aí eu não vi muito esta política acontecer. Quase nada. O pouco que eu via é que os professores boicotavam este governo (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Nós fizemos aqui na escola, distribuimos para todos os professores as apostilas, fizemos debates, fizemos a leitura elencamos muitas coisas legais. E ai eles sempre vem com o mesmo papo “isto vem de cima para baixo”, só que mesmo esperando vir de baixo para cima as pessoas não se propõem (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Através destas narrativas é possível pensar que foi disponibilizado para os docentes alguns cadernos com as diretrizes a seguir sobre a política Lições do Rio Grande, significando para eles um manual para que fosse pautada a sua prática pedagógica. Também está presente a pré-disposição de alguns docentes para com a política, o fato da escola onde Lince atuava “boicotar” o governo colaborou para que o docente não conhecesse a política. Na fala de Mariazinha é possível pensar sobre uma rejeição dos docentes com relação a proposta, a mesma ainda tenciona que mesmo se os docentes forem os proponentes de uma proposta haverá uma espécie de rejeição. A respeito desta política, é possível entender a partir dos conceitos trabalhados por Mainardes (2006; 2007) que o estilo de texto presente nos cadernos sobre a política foi o *Writerly*. Lembro que este estilo de texto tem a característica de convidar o leitor a preencher lacunas e de certo modo os docentes colaboradores deste estudo, puderam preencher lacunas, mesmo com alguma resistência pelo fato de ser uma proposta dos gestores:

A gente simplesmente pegou um papel e tentou colocar aquela ideia deles em um papel que na verdade na nossa disciplina educação física a gente não fez nada daquilo eu acho. Eu acho que só foi uma coisa para nos colocarmos em um papel e aquilo ali ficar registrado, ficar dizendo “Ô fizemos o nosso cronograma, o nosso programa” (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Penso que mesmo a política “convidando o leitor a preencher lacunas” gerou-se uma intensificação do trabalho docente, pois segundo a narrativa de Suely, os professores acabaram deslocando-se à escola no sábado, que é considerado um dia de “descanso”, para realizar reuniões sobre a política e formular um documento que contemplasse as necessidades repassadas pela escola, para que desta forma fosse enviado aos gestores. Este acontecimento vai ao encontro do argumento de Esteve (1999) a respeito da sobrecarga de trabalho do docente:

[...] o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentada lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis (p. 108).

O autor trata da dificuldade dos docentes “darem conta” de uma quantidade de afazeres burocráticos aos quais são sujeitados a assimilar, preencher e responder. É possível pensar que esta foi a tônica desta política, haja vista que havia muitos documentos a serem preenchidos afim de prestar conta aos gestores, por vezes eram tantos documentos que os docentes acabaram realizando somente para dar conta da burocracia, não a planejando na sua prática.

Entendo que os docentes colaboradores deste estudo receberam a política com certas “lacunas” que poderiam ser preenchidas, porém este preenchimento ocorreu com a intensificação do seu trabalho. Penso que este coletivo esteve de certa forma implicado com a proposta política, no entanto isto ocorreu somente na fase da política em uso, quando a política chegou à escola.

Analisando esta política, pode-se pensar que na fase estrutural não houve o convite para que os docentes participassem da sua elaboração, assim a implicação deles ocorre somente na fase da política em uso. Entendo que a intensificação do trabalho deste coletivo ocorre pelo fato de ter a carga horária na escola expandida para se apropriar e para incorporar a política no seu fazer pedagógico. Haja vista que os docentes possuem uma demanda de conteúdos a ministrar no ano letivo. Logo se a reunião ocorreu em um sábado letivo, eles tiveram que (re)planejar e (re)adequar a sua prática para participarem desta reunião.

Não obstante a isto, os docentes demonstram que a mudança mais significativa para alguns deles durante a implementação do Lições do Rio Grande foi a alteração no modo de avaliar dos docentes. Como consta no documento da política:

A avaliação é vista como um “contato” entre professor e aluno: ambos devem definir juntos, aquilo que se deseja avaliar e o método e os critérios que serão utilizados. Este procedimento contrasta com uma perspectiva tradicional de avaliação (RIO GRANDE DO SUL, 2009. p.49).

A noção de certo/errado deve ser substituída por adequado/inadequado ao contexto de produção, e a necessidade de correção como forma de promover a aprendizagem a ser revista. (RIO GRANDE DO SUL, 2009. p.50).

Ainda, em conjunto com a alteração no modo de avaliação, a expressão dos resultados também foi modificada. Para parte dos docentes, implicados neste estudo, a nova forma de expressar os resultados foi positiva. Para eles, esta alteração valorizou o formato como eles percebem os estudantes:

Depois veio a nota e tu transformava a nota para os conceitos CRA, CPA e CSA. Esta foi uma das melhores maneiras que aconteceu, apesar de dar mais trabalho. Por que é muito difícil assim, por exemplo: O Aprovado ou Reprovado, então como eu vou reprovar um aluno que vem na aula, não tem como. Como vou dar uma nota de aprovado para aquele aluno que vem que participa que é um aluno comprometido que faz as coisas, faz o que foi solicitado, é respeitoso e tudo mais (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A minha avaliação acho que pelo comprometimento do aluno essa avaliação eu acho que deve ser, não que eu ache que deva ser metódica de quantitativo. Tu tens que ver o que o aluno, a base do aluno e ver que ele progrediu enquanto ele esteve contigo. Qual foi o grau de conhecimento que ele conseguiu atingir. Por que muitas vezes a questão psicológica impede que ele te mostre isto em uma prova só. Então eu faço uma avaliação basicamente diária. Enquanto eu estou com o aluno eu estou avaliando [...] Então quando a política vem, muitas vezes na minha aula ela não interfere. Pode interferir na questão do processo de avaliação, mas aí a gente dá uma mascarada por que a ideia é desde que eu sou professor eu mantive esta questão de avaliar o comprometimento do aluno com a aula e com o aprendizado dele mesmo (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Para a minha disciplina, como é uma disciplina assim que eu posso te falar que é subjetiva. A educação física é diferente de matemática, de química e física, é uma disciplina que eu avalio por uma participação do aluno. É difícil agregar números a isto. Quantificar isto. Então para mim foi melhor a fórmula do conceito (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Argumento que para parte dos docentes que colaboraram com este estudo, avaliar os estudantes por conceitos, considerando a trajetória deles no componente curricular, é o melhor modo de expressar os resultados das aprendizagens. Porém, para Lince a avaliação com a sua expressão em caráter numérico é mais significativo:

Eu notei que o aluno no conceito fica mais malemolente do que na nota. Por que na nota, a nota está ali, nua e crua ou tu tirou abaixo da média ou acima da média. Já no conceito não. No conceito ele fica mais e tal. Ele socializa mais o conceito. Então isto de certa forma, na minha opinião faz com que o aluno fique mais malemolente. (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Considerando a narrativa do docente Lince em contraste com a dos demais docentes, observo que o fato dele ter construído a sua prática pedagógica baseada no processo de graduação⁴⁵, faz com que o mesmo tenha uma opinião estabelecida de que o sistema numérico (notas) ou sistema tradicional de avaliação⁴⁶ é mais significativo. Sobre a avaliação, Hoffmann (2009) argumenta:

⁴⁵ Esta formação do docente será explorada no capítulo: As marcas sociocorporais presentes na prática pedagógica dos docentes: como resposta às políticas educacionais, neste estudo.

⁴⁶ Conforme já exemplificado neste estudo a definição de Mizukami (1986)

Para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou a retenção dos alunos. É uma penosa obrigação a cumprir na sua profissão que deve ser exercida da forma mais séria (rígida?) possível e no menor tempo de que possam dispor! (p. 22).

Ao contrário das concepções de Lince, que vai ao encontro de uma avaliação tradicional, os demais docentes, Suely, Roberta, Mariazinha e Carol possuem uma forma própria de avaliar compreender o estudante, tentando se implicar com ele. Este método de avaliar dos docentes vai ao encontro do que Hoffmann (2009) diz ser uma avaliação mediadora:

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, no jovem, eu dirá “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (p. 30).

À vista disto penso que este coletivo possui duas formas de entender a avaliação: A tradicional e a mediadora, estas formas de avaliar são presentes nas aulas observadas, haja vista que Lince utilizava como avaliação dos seus estudantes um trabalho escrito, apresentação de trabalho e outras formas dos estudantes demonstrarem o conhecimento desenvolvido, os demais docentes cobravam dos estudantes que realizassem alguma atividade, se movimentando na aula. No caso da docente Mariazinha, por exemplo, ela fazia a exigência que os estudantes interagissem de algum modo durante a aula.

Ao chegar na aula com Lince os alunos começaram a se reorganizar até que um veio até ele e disse: “professor, meu cachorro comeu meu trabalho (o aluno deu vários risos), porém apresentou o trabalho sobre futsal, no fim da aula Lince ainda comentou que o aluno era muito introvertido e aquela apresentação era uma vitória (Nota de campo nº 210, Diário de campo em 11/12/2017)

Desta forma, identifico o modo de avaliar e de expressar os resultados, no caso conceitos, a mudança significativa da proposta Lições do Rio Grande para este coletivo. Sendo que demais mudanças foram descartadas pelos docentes, como percebo na narrativa da docente Roberta durante o trabalho de campo:

Não achei muito produtivo, vou te ser bem sincera, li aqueles livrinhos, a minha supervisão da escola nos direcionou a fazer todo o nosso planejamento em função daquilo ali. Só que eu achei que aquilo ali, muitas coisas não condiziam com a nossa realidade. A realidade de escola pública é diferente daquilo. Tipo assim, trabalhar com danças, lutas, coisas as quais a gente não tem formação, eu ao menos não tenho sabe, para trabalhar uma capoeira por exemplo. Não é a minha formação, eu não sei. Então achei que algumas coisas

não condiziam. Ai a supervisora me disse, mas conta ao menos no projeto (Nota de campo nº 63 Diário de campo em 11/12/2017).

Nesta passagem do diário de campo, percebo o quanto, mesmo com “lacunas” para preenchimento, o docente se considera não pertencente à proposta política, haja vista que no ponto de vista de Roberta “aquilo ali não condizia com a realidade”. Considerando os fatores elencados acerca da política Lições do Rio Grande, entendo que a contribuição de Ball *et al* (2016) auxilia a pensar a respeito das políticas propostas nas escolas:

Nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução. No entanto, poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas (ad hoc), empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção (p. 23).

Compreendo que esta política proposta pode ser reordenada pelos docentes, haja vista que a mesma, na perspectiva deles, possuía espaços ou lacunas deixadas para que fossem preenchidas. Porém reflito se realmente esta proposta não condizia com a realidade da escola. Penso que mesmo com as dificuldades materiais os docentes conseguiriam desenvolver um conhecimento nos estudantes sobre as temáticas contidas nos mapas conceituais⁴⁷, haja vista que através da observação foi possível perceber que ambos cenários possuem recursos áudio visuais para desenvolver um conhecimento sobre tais conteúdos aos estudantes.

Ao explorar os espaços físicos da E.E.E.M. Verona [...] há a disponibilidade de recursos audiovisuais como projetor, tela, televisor. Há uma sala que é utilizada para a prática de Educação Física nos dias de chuva, porém em alguns momentos pode ser utilizada como auditório. (Nota de campo nº 80, diário de campo 18/12/2017)

Explorando os espaços físicos da E.E.E.M. Coliseu [...] Vejo uma sala ao lado da biblioteca onde há recursos audiovisuais montados para que se passe algum vídeo ou apresentação, como um auditório onde fica o projetor e demais equipamentos para possíveis palestras. (Nota de campo nº 95, diário de campo 19/12/2017)

Mesmo possuindo um bom espaço para a prática pedagógica os docentes entendem que não era o bastante para se engajarem em tal proposta. No entanto compreendo este coletivo optou por reorganizar ou reinventar a política proposta.

Com a eleição para governador no ano de 2010, houve a troca do mandatário estadual. Assim, deixou o governo Yeda Crusius do PSDB e ingressou Tarso Genro do PT, com a troca

⁴⁷ Vide pagina 60 – 61 deste estudo.

de gestor formulou-se outra proposta. Surgiu então o Ensino Médio Politécnico, proposta esta que trazia o trabalho como princípio educativo, como é possível entender no documento:

Compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p. 13).

O desenvolvimento do trabalho como princípio educativo, a politecnia e uma concepção de currículo, foi o foco central da proposta, mesmo que esta proposta não apresentasse um currículo para a Educação Física como era apresentado na política Lições do Rio Grande. No entanto, para os docentes colaboradores deste estudo, atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, a proposta política lhes foi apresentada de outra maneira:

Pois é, aí quando veio o politécnico foi bastante complicado. No início eu fui bastante resistente, até por que não conhecia, nós estávamos recém nos apropriando do Lições do Rio Grande. Mudou o governo, mudou a ideologia, a ideia do politécnico, é muito boa, só que assim. Começou a falha pela estrutura. Como tu vai implantar um sistema onde não tem professor. Começando por aí, não se tem estrutura para se montar ele. Aí tu faz uma proposta de seminário, que é uma proposta excelente, mas não tem um profissional para trabalhar no seminário. Os professores não estão capacitados, não entendem e não querem entender a proposta (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Através do relato da docente Mariazinha é possível perceber que a proposta de política educacional chegou até os docentes, quando eles ainda estavam se apropriando da proposição anterior. Este contexto gera tensões e incompreensões neles como o porquê da mudança, como se pode conduzir a prática pedagógica. A docente chama a atenção para a ausência de capacitação e de profissionais para atuarem com a proposta do seminário integrado. Frente a esta circunstância, foram utilizados os docentes da Rede Estadual de Ensino que são atuantes em outros componentes curriculares, que tiveram a sua carga horária reduzida⁴⁸:

O politécnico. Sempre vem por imposição! Sempre vem de cima. E veio esta política, o politécnico e eu como professor de educação física, até me surpreendi por que me chamaram para dar aula no politécnico. “Lince, assume o politécnico aí, tem algumas turmas. Tu pegas turma da noite, primeiro ano do Ensino Médio da noite, mas não me disseram o que se tinha que fazer, veio

⁴⁸ Com o ingresso da política e um novo componente curricular, as escolas foram compelidas a reorganizar a sua matriz curricular, assim alguns componente “perderam” períodos, conseqüentemente os docentes tiveram a sua carga horária reduzida.

a ordem do politécnico, mas sem nenhuma base para a escola. Olha. Depois eu descobri que eles realmente não sabiam. Eu questionei várias vezes, tá mas qual é a prática, o que se tem que fazer. Ai eu adotei uma prática, que eu já havia comentado contigo em um outro momento. A prática voltada, porque a minha primeira formação é em administração de empresas, eu trabalho. Eu quando menino fiz curso técnico. Busquei. E é uma escola pública, uma escola que a gente vê que os alunos são carentes. Todos fazem um bico aqui, bico ali, um trabalha na pizzaria, o outro trabalha não sei aonde fazendo um bico, sabe. Então, todos de uma maneira informal para poder ganhar um dinheirinho. Eu pensei, bom então vamos ensinar eles a fazer um currículo, ensinar eles a fazer uma apresentação, a buscar cursos gratuitos que o governo está dando (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

A narrativa de Lince vai ao encontro do entendimento de Mariazinha sobre a proposta, vale ressaltar que os docentes atuam em escolas diferentes. Entendo que a “nova atribuição” do docente corrobora para um cenário de precarização do seu trabalho, tendo em vista que ele deverá planejar algo que lhe é desconhecido, algo que a ele não fora apresentado ou explicitado. A atuação do docente, considerando a sua narrativa, se deu de forma autônoma, ele foi compelido a elencar os conteúdos e a temática do que se desenvolver neste “novo” componente curricular. A possível pré-disposição do docente Lince, pode não contagiar outros, como explicita Carol, sobre a chegada da proposta e a sua implementação:

Recebi ele através de reuniões, com o tal de seminário que foi mais um aspecto que eles colocaram que não contribuiu em nada. Eu achava até que a questão do seminário, não sei se ele foi bem transmitido por quem montou o curso, mas eu acho que para nós, no meu ponto de vista era para professor que não queria fazer nada. Não foi feito nenhum tipo de trabalho. Eu acho que da mesma forma, só mudou o nome, mas não contribuiu em nada para as melhoras da educação (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

A narrativa do docente traz uma compreensão que as políticas educacionais podem possuir falhas na sua divulgação e comunicação. O modo como as propostas são divulgadas aos docentes pode gerar diversos entendimentos. Sobre a divulgação da política Ball *et al* (2016) afirma:

O processo de política é interativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade (p. 99).

Pode-se pensar que Lince se utilizou do seu capital cultural para montar o que seria na sua perspectiva a necessidade dos estudantes, assim pode-se pensar que o docente construiu a prática pedagógica no componente seminário integrado baseado no seu conhecimento e na sua

perspectiva, ou seja, baseada na sua marca⁴⁹.

Ainda, dentre as perspectivas que podem gerar a interpretação e a tradução da política é forte para este coletivo que o componente curricular Educação Física não fazia parte da proposta política, como é possível perceber na narrativa do docente Suely:

Eu não participei disto, não participei da atuação diretamente em seminário por exemplo. Eu somente trabalhei com Educação Física mesmo. Os alunos tinham educação física, os alunos até tinham os horários no ensino politécnico que eu via e eu sabia de colegas que por parte dos colegas era mais um período que eles desenvolviam a matéria deles. Então o cara tinha lá no período vespertino para fazer o seminário no Ensino Médio politécnico e eu via que os professores não faziam nada de diferente ao não ser trabalhar a sua disciplina em mais um período (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Além do sentimento de não pertencente ao processo de elaboração da proposta de política educacional, percebo que para parte destes docentes a proposta Ensino Médio Politécnico sequer chegou a implica-los na fase da política em uso, diferentemente do que ocorreu com a proposta Lições do Rio Grande. A política, Ensino Médio Politécnico, no entendimento destes docentes é alheia a Educação Física. O entendimento de Suely se faz presente nos demais colaboradores que afirmam não terem participado da proposta na sua execução. Na concepção deste coletivo esta proposta de política educacional baseava-se no componente curricular Seminário Integrado. A docente Roberta traz um entendimento de como a proposta chegou a ela e a tensão causada nos docentes:

Professores indignados, que justamente o que foi comentado é que não fizeram uma formação de professores, este politécnico também veio guela abaixo. Não houve uma formação. Eles deveriam fazer uma semana de formação de professores (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

Entendo existir esta tensão relatada pela docente pelo fato deles não terem sido implicados na formulação da proposta. Assim, através das reflexões de Mainardes (2006; 2007) e de Bowe *et al* (1992) compreendo que os docentes não participaram da formulação da política (Política proposta), não participaram da execução da política na escola e não trabalharam os seus conceitos dentro do ambiente escolar (Política em Uso), o que produz nos docentes um desconhecimento da mesma. Considero ainda o relato de Carol onde diz ter recebido a proposta em uma reunião. Pode-se pensar que um problema no discurso ou na transmissão da política ocorreu. Mesmo não havendo uma formação sobre a proposta e apenas a sua transmissão através de uma reunião, o docente Lince, que atuou com o componente curricular Seminário

⁴⁹ Sobre as marcas dos docentes pretendo tratar com mais detalhes no ultimo capítulo desta análise.

Integrado se mostra interessado em desenvolver a política e buscou conhecimento sobre os saberes do componente curricular, no entanto, o mesmo relata que não obteve informações advindas dos gestores e dos seus assessores. Sendo assim, o docente desenvolveu uma prática para o componente considerando as suas vivências e o conhecimento dele em torno do contexto social da escola:

Eu questionei várias vezes, tá mas qual é a prática, o que se tem que fazer? Ai eu adotei uma prática, que eu já havia comentado contigo em um outro momento. Uma prática voltada, por que a minha primeira formação é em administração de empresas, eu trabalho. Eu quando menino fiz curso técnico. Busquei. E é uma escola pública, uma escola que a gente vê que os alunos são carentes. Todos fazem um bico aqui, bico ali, um trabalha na pizzaria, o outro trabalha não sei aonde fazendo um bico, sabe. Então, todos de uma maneira informal para poder ganhar um dinheirinho. Eu pensei, bom então vamos ensinar eles a fazer um currículo, ensinar eles a fazer uma apresentação, a buscar cursos gratuitos que o governo está dando (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Isto posto, compreendo que este coletivo, com exceção do docente Lince por ter atuado no componente curricular Seminário Integrado, agiram de forma indiferente à proposta política Ensino Médio Politécnico, haja vista que o desconhecimento da proposta por parte dos docentes pode ter gerado esta indiferença sobre a política educacional.

Durante a execução da política educacional Ensino Médio Politécnico, novamente, houve eleições para o governo do estado do Rio Grande do Sul e outra vez houve a troca de mandatário. No ano de 2014 encerrou o mandato de Tarso Genro do PT e no início do ano de 2015 iniciou o mandato de José Ivo Sartóri do PMDB. Com a troca de governo não demorou para ser realizada uma nova proposta de política educacional. Com a finalidade de instituir outro modo de pensar a educação estadual foi formulado um documento denominado Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Documento Orientador, no final do ano de 2016, porém no início do ano de 2015 já havia sido determinando o fim do Ensino Médio Politécnico por parte dos gestores da Rede Estadual de Ensino. Como já explanado⁵⁰, a proposta faz referência a política Lições do Rio Grande em diversos aspectos. A justificativa para a formulação da proposta, segundo os gestores, se deu por conta da globalização como é possível entender através da política:

Nesses últimos anos, diversas mudanças sociais decorrentes da globalização e inovações no campo da ciência e da tecnologia, notadamente da comunicação e informação, colocam diversos desafios à educação. Um dos principais é desenvolver a capacidade de comunicação e o domínio das operações

⁵⁰ Vide página 41.

matemáticas, vinculados à necessidade imposta pelos dias atuais. Portanto, a escola passa a ter novos desafios para atender as exigências destes novos educandos, que pertencem à geração digital, onde as informações circulam em velocidade e volume cada vez maior (RIO GRANDE DO SUL, 2016. p. 4).

A proposta é pautada nas intenções globais, é possível entender que a política vai ao encontro da reforma educacional que ocorre a nível nacional, haja vista que o argumento da globalização é utilizado com a intenção de realizar um desenvolvimento do estudante em aspectos mais factuais do que atitudinais (MOLINA NETO, 2003). Neste sentido, torna-se possível pensar que há um favorecimento ao ensino voltado aos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa reduzindo o desenvolvimento dos estudantes em outros aspectos.

Através desta justificativa, de que o mundo necessita de indivíduos que saibam operar com a Língua Portuguesa e a Matemática, instituiu-se a nova proposta de política educacional para a Rede Estadual de Ensino. No entanto, me parece, que a política proposta teve algumas resistências para a sua efetivação. Na narrativa dos docentes a política proposta teve dificuldades de compreensão, é possível se pensar que ela não chegou aos docentes:

Não tivemos nada ainda, nós tivemos uma reunião agora, não sei se é esta daí, sobre a nova BNCC, a Base Curricular, mas a reestruturação não. A gente está vendo primeiro a questão do turno integral que está ocorrendo aqui na escola (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

O desconhecimento do docente Carol frente à proposta Reestruturação Curricular Estadual colabora com o sentido de que os gestores não possuem seriedade ao tratar das políticas educacionais. Pode-se entender que o documento, diferentemente dos demais, se mostra de certo modo engessado, sem contar com a participação dos docentes na sua proposição nem na sua execução.

Este coletivo por vezes atribui as políticas aos gestores ou aos partidos, como por exemplo, a política da Yeda, a política do Tarso e a política do Sartóri, como é possível perceber na narrativa da docente Roberta:

Do Sartori agora? Sim, daí tiraram o politécnico. Vontade de chorar, meu deus, isto é uma piada. É isto que eu digo, cada governo que vem muda. Eu nem sabia o nome, obrigado por me falar. O que que eu vi que mudou, mudou o sistema de avaliação novamente. Nós voltamos lá para a nota. Que para a Educação Física como eu te disse, eu acho um retrocesso (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

É possível, nesta narrativa, visualizar algumas perspectivas a serem exploradas como a compreensão de que toda a vez que se modifica o governante se propõe a mudança de política

educacional. Ressalto que Roberta lamenta a saída do Ensino Médio Politécnico, paradoxalmente na inserção da proposta a mesma se mostrou em conjunto com seus colegas resistente. Entendo que quando o docente consegue se implicar com a proposta, entende-la e assimila-la a rejeição da proposta pode se diluir. Outra compreensão que emerge faz referência à avaliação. A forma de expressão dos resultados é alterada como a docente afirma “um retrocesso”. O fato de Roberta não saber o nome da política e o de Carol não ter o conhecimento da mesma, reforçam a narrativa de Mariazinha:

Não tivemos isto ainda, não chegou até nós ainda. O que chegou até nós, foi em um dia de formação proposto pelo estado, na quinta-feira foi em todo o estado, dia 06 de março, foi a questão da Base Nacional Comum Curricular. Que para mim está muito claro, é uma base comum e uma parte diversificada. Não fizemos nenhuma formação, não recebemos nada sobre a Reestruturação Curricular do ensino fundamental e médio. Não chegou nada via supervisão, via SEDUC, via nada até agora (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

O relato de Mariazinha além de ir ao encontro dos demais docentes, desvela que a proposta de política educacional não chegou até eles, pois os docentes não tiveram acesso a política proposta, via escola. No entanto, esta proposta está presente no website da SEDUC/RS, conforme pude acessar na data de 05/05/2018 (ver o anexo 01).

Ressalto que o momento político e educacional tanto em termos nacionais quanto estaduais pelo qual perpassam os docentes, a greve do ano de 2017 perdurou 90 dias de paralização, a constante desvalorização docente e a precariedade estrutural das escolas estaduais são elementos comuns no cenário escolar dos últimos anos. O conjunto destes fatores, aliados a não implicação dos docentes nas políticas e a dificuldade de diálogo entre docentes e gestores, podem gerar estas incompreensões e até mesmo resistências. A resposta à pergunta: “Como recebeu a proposta política Reestruturação Estadual Curricular do Ensino Fundamental e Médio?” que penso sintetizar o conhecimento dos docentes sobre ela é presente na narrativa de Suely: “Não sei nem o que é isto” (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

O conjunto de fatores que envolveram o desenvolvimento e “implementação” da proposta política Reestruturação Curricular Estadual vai ao encontro do entendimento de Ball *et al* (2016):

A interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente. Trabalho com política é, muitas vezes, um processo fragmentado de “consertar” problemas, mas ao longo do tempo e por meio de um processo de interações complexas entre políticas e agrupamentos de políticas, transformação institucional e regeneração podem ser efetuados (p. 20-21).

Através do trabalho de campo, é possível perceber, certa dúvida por parte dos docentes quando se questiona sobre a Reestruturação Curricular Estadual. Eles não possuem conhecimento da proposta e, em alguns momentos, confundem com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que possui formações para os docentes em andamento na Rede Estadual de Ensino. Ainda, segundo divulgação da SEDUC/RS, está havendo consulta pública sobre uma possível Base Comum Curricular Gaúcha⁵¹. Creio ser necessário considerar que em outubro deste ano, 2018, haverá eleições estaduais e presidenciais, logo poderão ser modificados os gestores e deste modo as políticas que estão sendo propostas também. Sobre a troca de política educacional em um “curto” espaço de tempo a docente Mariazinha relata o seu entendimento:

Então as políticas educacionais que são implantadas elas levam um tempo para serem conhecidas e implantadas, quando isto acontece já é o final do mandato, muda o governo, muda a ideologia, muda a política de novo. Então, como vai dar certo isto? Não dá (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

O entendimento de Mariazinha vai ao encontro do pensamento dos demais docentes, colaboradores deste estudo, de modo que as políticas não possuem um tempo para a sua apropriação, assim é possível entender que há diferença entre o tempo do docente e o tempo do gestor. Desta forma, frente às propostas de políticas educacionais aqui elencadas, pode-se pensar que os docentes possuam certa desconfiança com relação às propostas, haja vista que em menos de 10 anos houveram três propostas diferentes. Este curto espaço de tempo vai ao encontro do entendimento que o tempo do gestor é diferente do tempo do docente. No que diz respeito à distância entre o governante e os docentes em conjunto com as concepções de tempo, faço uso dos estudos de Hargreaves (2005) que desvela:

Quando a distância entre administração e ensino, entre desenvolvimento e implementação, aumenta, o mesmo acontece com a diferença entre as perspectivas temporais de administradores e professores. As percepções sobre as taxas de mudança são cada vez mais diferentes. Os administradores compensam essa divergência reforçando seu controle (aumentando a distância entre Administração e ensino) e multiplicando os requisitos administrativos (aumentando as expectativas e reduzindo as oportunidades de mudança). Com isso, reforça-se a oposição à mudança e sua implementação no corpo docente, contrapondo-se à intensificação do trabalho docente. (p. 140).

Percebo, com as lentes do autor que os gestores tem um tempo, o término do seu mandato, para implementar e consolidar a sua perspectiva para a educação, porém para os docentes este tempo não tem significado algum, haja vista que os docentes tem todo o tempo

⁵¹ Vide o anexo 03.

necessário para a assimilação, compreensão e implementação da proposta. Considero que as políticas e os documentos formulados com a finalidade de instruir o docente na implementação da mesma, chegam para sua utilização e implementação com uma certa brevidade. Esta celeridade ou necessidade em um curto espaço de tempo pode convergir para a precarização e intensificação do trabalho docente.

Ao entender como os docentes, implicados neste estudo, receberam cada proposta foi possível perceber que a precarização e intensificação do trabalho docente foram as consequências para este coletivo na sua prática pedagógica dos docentes.

Neste sentido, entendo surgir fortemente a precarização do trabalho docente. Considerando o trabalho de campo, argumento que a chegada de uma proposta de política educacional traz consigo fatores como: a necessidade de realização dos planos de estudos para enviar à mantenedora, condicionado à cartilhas, o fato de ter que lecionar outro componente curricular, a exigência do preenchimento de documentos, a realização de atividades no período de planejamento dos docentes a realização de atividades no seu período extraclasse, além de mecanismos de controle desenvolvidos pela mantenedora. Estes fatores, entendo convergirem para a intensificação do trabalho dos docentes, como descreve Tardif e Lessard (2014):

[...] se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades paraescolares ou sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc (p. 113).

A realidade expressa pelos autores é similar ao que vem ocorrendo com os docentes da Rede Estadual de Ensino nos últimos anos, através da alternância de políticas e da necessidade de conhecer “o novo” pelos docentes. Na narrativa de Suely é possível perceber como os docentes se posicionam para confeccionar os documentos requisitados pelas políticas. É exposto o quão os docentes são condicionados a realizar planos e trabalhos para enviar a mantenedora, sendo estes instruídos pelas cartilhas das proposições:

A gente simplesmente pegou um papel e tentou colocar aquela ideia deles em um papel que na verdade na nossa disciplina educação física a gente não fez nada daquilo eu acho. Eu acho que só foi uma coisa para nos colocarmos em um papel e aquilo ali ficar registrado, ficar dizendo “Ò fizemos o nosso cronograma, o nosso programa”. Não lembro como a gente montou isto. Mas lembro que foi mais um documento que a gente fez, só que na prática a gente não seguiu aquilo ali de forma nenhuma (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

O relato do docente faz pensar que eles recebem algo para realizarem de forma imposta

e às pressas. Os docentes realizam a parte burocrática, no entanto a materialização do que é proposto, algumas vezes não ocorre pelo fato deles não acreditarem na exiguidade do que é proposto. A mesma reação é percebida por Mariazinha:

Na realidade estas políticas educacionais quando vieram, a minha mudança foi mais teórica do que prática. Eu, vamos dizer assim, os planos de estudos eu faço conforme a normativa, mas muitas vezes os planos de estudos são no papel e na prática é outra (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A docente deixa registrado que a prática pedagógica é diferente do que está nos “planos de estudos”, pois este documento deve estar de acordo com a política educacional proposta. Mariazinha, ainda, relata sobre a relutância dos colegas para a aceitação e efetivação de uma nova proposta de política educacional:

E os outros colegas, muita resistência, até por que toda a vez que vem uma política nova vem toda uma papelada por de trás dizendo o que tu tem que fazer, até por que tu tens que mudar os planos de aula. Antes era assim, agora é assim, agora não é mais assim, antes tinha que colocar isto, agora tem que tirar isso, agora tem que colocar isto, isso e assado. Só muda no papel. Até o meu plano de aula eu continuo fazendo como eu sempre fiz, eu faço o meu plano na vertical e não na horizontal, não faço (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

O relato da docente leva a rememorar os últimos dez anos e as três políticas: Lições do Rio Grande, Ensino Médio Politécnico e Reestruturação Estadual Curricular, pensando no relato dela, torna-se possível pensar que houve resistência nas três proposições. Mariazinha afirma que continua fazendo como sempre fez o seu planejamento. Ela traz o pensamento que a única mudança foi na ordem do governo e na visão do governante.

O docente Lince menciona as ordens dos gestores, dentre elas é possível entender, durante este período, que o governo instituiu um novo componente curricular, o seminário integrado, logo no processo de instituir a política educacional houve a diminuição de períodos da Educação Física, assim os docentes foram compelidos a lecionar outro componente curricular e a adaptar a sua prática pedagógica.

Lince, tu quer fazer? Olha se tu não quiseres fazer tu terás que sair fora. Tu tens uma carga horária, a tua carga horária está sobrando. Então eu vou te colocar ali para suprir a tua carga horária e tu tens que fazer isto e a gente termina fazendo o quê. A gente termina se submetendo a situação, vai se fazer o quê? Tu precisas trabalhar, eu gosto de trabalhar e aceito o encargo. Aceito a missão. E ai como um bom professor, vai lá se embasa pesquisa, estuda para poder vir e dar uma aula boa sobre o assunto (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Foi possível, através do trabalho de campo, entender a rotina pedagógica de Lince. O docente é graduado em Educação Física e possui um curso, realizado na SEDUC/RS para suprir a necessidade de um docente para este componente curricular, para ministrar aula de Ensino Religioso. Possui contrato emergencial na Rede Estadual de Ensino, logo toda a vez que há mudança na carga horária do componente curricular Educação Física o docente é compelido a lecionar outro componente curricular. Ao longo do trabalho de campo, foi possível perceber que o docente já lecionou os componentes curriculares de Educação Física, Ensino Religioso, Arte, Filosofia, Sociologia, Seminário Integrado. Quando questionado sobre o fato o docente se posiciona contrário a este cenário:

Na minha opinião o ideal é que cada professor desse aula na sua área. Seria o ideal, mas infelizmente a realidade é diferente em uma escola estadual. Onde existe uma falta, às vezes muito grande de professores e a gente termina tendo que suprir esta falta de professores, suprir o quadro (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

O docente Lince se posiciona contrário ao que ocorre, mas ao mesmo tempo entende que esta é uma característica da Rede Estadual de Ensino e por necessidades pessoais o docente acaba aceitando. Lince argumenta que esta atitude acaba auxiliando os colegas que necessitam de carga horária no componente curricular Educação Física. A respeito da atitude do estado frente ao docente colabora com o pensamento de Santini (2004) a respeito do conceito de profissionalismo:

[...] o discurso do profissionalismo pode trazer aos professores, uma vez que pode ser utilizada pelo Estado, uma armadilha que assegura a colaboração dos docentes e que anula suas possibilidades de resistência e redefinição de sua função (p. 36).

Sobre a situação do docente Lince faço uma reflexão: A necessidade da escola é de um profissional para suprir os componentes que emergiram com a inserção da proposta política, no entanto no caso de Lince pode-se pensar que o docente vislumbrou uma possibilidade de haver um prestígio social e reconhecimento das suas habilidades e especialidades em conjunto com a sua responsabilidade e compromisso social (CONTRERAS DOMINGO, 1997) como o docente explicita na questão do componente curricular seminário integrado, onde “ensinou” os estudantes a fazer um currículo. Sobre o entendimento de Lince pode-se pensar que os gestores ou o “Estado” se utiliza desta possível vaidade do docente para saciar as suas necessidades.

Em outro momento este docente diz ajudar a escola, porém a demanda não é da escola e sim da Rede Estadual de Ensino, ela é a responsável por suprir esta carência. Vejo esta como uma situação complexa, pois os docentes Suely e Carol são concursados, a carga horária destes

docentes a escola deverá ajustar e disponibilizar somente o componente curricular Educação Física. Com a diminuição de períodos há uma realocação das turmas e Lince acaba por ter que decidir entre ir lecionar em outra escola ou migrar para outro componente curricular. É compreensível a situação do docente uma vez que ele já está inserido neste cenário escolar e ir para “o desconhecido” pode lhe trazer uma demanda maior do que lecionar outro componente curricular. Lembro que a 27ª CRE administra escolas de cinco cidades, a vaga do componente curricular Educação Física para Lince poderia estar disponível somente em outra cidade. Entendo este como um motivo que instiga o docente a aceitar lecionar outro componente curricular. Atuar em duas escolas seria a consequência mais leve para Lince, portanto penso que o docente pode estar optando em ficar com a demanda mais conveniente para a sua vida pessoal e profissional. Esta escolha do docente faz com que haja a precarização e a intensificação do seu trabalho. Considerando tais consequências em optar por atuar somente no componente curricular Educação Física, pode-se refletir que esta escolha foi a mais branda para os interesses pessoais de Lince.

Penso o fato do docente tem que ser deslocado a lecionar outro componente curricular, o docente tem que realizar todo um estudo e procurar compreender e entender este outro componente curricular, como é narrado pelo docente Lince:

Não tem um professor de filosofia. Então tu terminas ajudando todo mundo, se envolvendo nesta área também. Claro que aí a gente vai pesquisar, vai estudar e, às vezes, o que foi o meu caso no ensino religioso (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Entendo através do argumento de Lince que os seus momentos de descanso, de estar com a família, de estar distante das suas atividades laborais são comprometidos por ter que “pesquisar” sobre outro componente curricular que não é o da sua habilitação. Neste sentido, o docente é compelido a aprender, de forma autônoma outro componente curricular para poder dar conta da sua prática pedagógica que foi aceita por ele, neste sentido Santini (2004) revela:

Como forma de permanecer no emprego, o professor vê-se obrigado a adotar mecanismos defensivos, de modo a garantir sua subsistência e a de sua família (p. 159).

Trabalho este aceito pelo docente, por conta da sua necessidade de vida, uma vez que o seu trabalho não é valorizado e ele necessita cumprir tal carga horária para ter proventos necessários para a sua sobrevivência entendo como ser um mecanismo de defesa do docente, assim assegurando sua permanência neste cenário escolar.

Ainda sobre o fato dos docentes terem que lecionar outro componente curricular e sobre

a organização por áreas do conhecimento, Suely se posiciona expondo que os gestores podem ter outra intenção além da necessidade de recursos humanos para outro componente curricular:

O governo quer que tu domines aquela área que tu trabalhas. Se eu sou da área de linguagens, eu tenho que saber dar aula de literatura, português, educação física, artes, língua estrangeira. Então eu acho que é uma forma de ter um profissional que possa lecionar as outras disciplinas. E isto pode ser que futuramente, profissionais não precisem ser tão solicitados quanto hoje. Pode diminuir o número de professores, pode fazer com que o professor se desdobre em dois ou três. Eu não sei, isto realmente não acontece, mas pode vir a acontecer (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

A declaração realizada pelo docente me conduz a pensar que os gestores podem possuir outras intenções ao considerar legítimo o fato do docente que não possui habilitação para o componente curricular o lecionar. Os docentes, por conta da baixa condição salarial, por uma questão de sobrevivência, necessitam ganhar mais e por consequência aumentam a carga horária para 40h ou 60h. Este pensamento, por parte do docente, pode estar ocorrendo por conta do momento pelo qual perpassa a educação do país e do estado do Rio Grande do Sul, onde há um colapso geral de diversas formas como ora já relatado neste estudo em conjunto da desconsideração do profissionalismo do docente.

No bojo das políticas propostas surgiu a circunstância dos docentes terem que preencher uma quantidade elevada de documentos, que vem ao encontro deles terem que realizar planos de estudos para enviar à mantenedora e a ocasião dos docentes terem que lecionar outro componente curricular. Estas situações levam os docentes a terem mais documentos a preencher, a dar conta de uma demanda burocrática mais intensa:

Olha só mais coisa para preencher, quando tinha o politécnico a gente tinha que preencher um monte de coisa, fazer os tais PPDA's, que não serviu de nada, só para encher linguiça e a gente passar estes alunos de qualquer jeito. Agora inventam mais esta. Se eu pego este gringo acho que mato ele (diário de campo em 13/03/2018).

O fragmento acima trata do diálogo de uma docente com a supervisora no momento do intervalo quando lhe é solicitado que preencha documentos referentes à nova BNCC, pois a mesma não estava na formação referente a proposta. Os docentes, colaboradores deste estudo, em conjunto com os outros pertencentes às escolas colaboradoras, se mostram exaustos quando a questão é preenchimento de documentos. Compreendo isto como um caso de intensificação do trabalho docente. Em um momento da aula, a docente Mariazinha relata sobre as chamadas e a dificuldade encontrada de, semanalmente, ter que preencher um novo caderno por conta da inserção de um novo estudante:

Olha só, mais um aluno, mais um. É a sexta chamada que eu vou ter que passar a limpo por que tem aluno novo e eu não sabia, por que não pode rasura né. É um absurdo, olha o desperdício de papel. É sacanagem com a gente, sexta chamada. Olha aqui, um, dois, três, quatro, cinco, esta é a sexta (Diário de campo 24/04/2018).

Entendo que o caderno de chamada⁵² é um dos instrumentos pertencentes ao trabalho do docente. Este documento retrata a prática pedagógica, traz na sua essência o que ocorre na aula, traz os momentos de auxílio no desenvolvimento dos estudantes, além de perante os gestores ser o documento burocrático oficial da aula. Entendo como um desabafo a fala da docente, uma vez que o documento deve ser refeito várias e várias vezes, tomando um tempo do seu planejamento, da sua prática pedagógica e talvez até mesmo do seu período de descanso. Como colabora Contreras Domingo (1997):

[...] a tese básica de posição é a consideração de que os docentes sofreram ou estão sofrendo uma transformação tanto nas características de suas condições de trabalho, como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária (p. 19).

A obra de Contreras Domingo (1997) contribui para entender que a importância do projeto dos gestores possui forças que conduzem a relacionar os docentes a operários da produção, onde há trabalho a ser realizado e os docentes devem fazer. Trabalho este que se torna em alguns casos repetitivos, como o fato de ter que preencher várias vezes um caderno de chamadas novo.

Entendo que o fato do docente ter que lecionar outro componente curricular e a quantidade de documentos para serem preenchidos acaba se interligando com a realização de atividades no seu período de planejamento. Compreendo o período de planejamento, chamado de hora atividade, como sendo o tempo utilizado pelos docentes para a preparação da sua prática pedagógica.

Ao tratar das atividades fora do período escolar, os docentes também são sujeitados, em algumas oportunidades, a realizá-las no período extraclasse para dar conta do seu trabalho docente, haja vista o pouco tempo de hora atividade que eles possuem. As atividades como preenchimento dos cadernos de chamada, atividades culturais com os estudantes, a preparação para os jogos escolares, acabam sendo realizadas no período de descanso laboral, por não haver tempo necessário para a realização durante a hora atividade:

Engraçado né? Diariamente a gente não pode levar as chamadas para casa,

⁵² Entendo os cadernos de chamada como diários de classe, o termo caderno de chamada foi utilizado por este coletivo, por este motivo neste estudo utilizarei o termo caderno de chamada.

mas agora para elas virem bonitinhas por que A SEDUC pode fazer uma fiscalização, ai posso levar no final de semana e fazer elas bonitinhas para quando tiver uma inspeção aqui estar tudo certinho. Se eu dei ou não aquela aula, pouco importa desde que o governo veja a letrinha bonitinha e sem rasura tá tudo certo (Diário de campo 04/05/2018).

Neste caso, a docente expõe uma regra passada pela mantenedora “Não pode levar os diários de classe para casa, eles devem permanecer na escola”, no entanto quando ocorre um equívoco da administração ou até mesmo da escola, os docentes acabam sendo autorizados a levar estes diários para as suas residências para “passar a limpo” corrigir, alterar e etc, com a finalidade de deixar os documentos em ordem e impecáveis. Como é possível compreender:

Ao entrar na sala dos professores, após o término da aula de Carol percebi o Lince sentado mexendo no seu aparelho celular, pensei que estava falando com alguém ou fazendo algo pessoal, não quis incomodá-lo, pois estava em seu período de descanso havia encerrado sua aula, foi quando ele se virou e disse: “Olha isto é revolucionário, acabou o caderno de chamada, isto que é tecnologia”. Ao me aproximar o docente me apresentou um programa que não conhecia, era o córtex, um sistema de diários de classe online que a escola estava usando como piloto da Rede Estadual de Ensino (Nota de campo nº 127 em 19/03/2018).

O fragmento do diário de campo traz o momento em que fui apresentado ao programa Córtex⁵³. Este programa, para os docentes, trouxe de certa forma uma “facilidade” para o seu trabalho, para a sua prática pedagógica:

Olha só que maravilha não tem mais papel. Tu pega e faz a chamada aqui e coloca os conteúdos da aula. Ai vai direto para a Secretaria da escola. O legal é que os pais tem acesso, através do córtex pai, tu pode até mandar recado para os pais, eles veem os horários dos alunos e tudo mais. A SEDUC também tem a visão de tudo o que acontece, ai tu não corres o risco de rasurar nada, pois depois a secretaria só faz a impressão. Que baita inovação, os caras pensaram na gente desta vez (Diário de campo em 20/03/2018).

Os docentes compreendem o córtex como uma evolução tecnológica na educação, no entanto este programa foi instituído na E.E.E.M. Coliseu porque ela está implementando o Ensino Médio de turno integral⁵⁴. Neste sentido eu refleti sobre o assunto:

Os docentes viram este programa como uma inovação e uma facilidade no modo de dar conta da “necessidade burocrática” do dia a dia. Mas será que

⁵³ O Córtex é um programa piloto que está sendo introduzido na Rede Estadual de Ensino com o objetivo de tornar mais exequível a ação docente, pois através dele é possível que os pais e alunos interajam com o dia a dia da escola (Fonte SEDUC/RS)

⁵⁴ A E.E.E.M. Coliseu recebeu a proposta do Ensino Médio de turno integral de modo que os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio ingressam na escola e passam o dia com períodos de componentes curriculares e também com oficinas para desenvolver aprendizagens de modo que estes estudantes entram às 7h e 20min na escola e saem às 16h.

não há outra intenção por parte dos gestores? Será que a SEDUC não busca o controle das aulas dos docentes, será que não pretende futuramente confrontar as políticas e as diretrizes com o que o professor lecionou? (Nota de campo nº 132 em 20/03/2018)

Mesmo os docentes entendendo que o programa é uma facilidade, compreendo ele como uma forma de controle, haja vista que os docentes devem, no exato momento que ingressam na turma, realizar a chamada, descrever os “conteúdos” ministrados, ter toda a sua prática pedagógica descrita para acesso da mantenedora, dos pais e dos estudantes. Neste sentido reflito se não seria esta uma forma dos gestores “verificarem” se os docentes estão reproduzindo as suas políticas e diretrizes tal qual como fora projetado? No bojo de um possível controle sobre a escola e os docentes outro fenômeno foi visualizado:

Após acompanhar a prática pedagógica de Lince, ingressei na direção da escola para agendar a entrevista com Carol, pois o mesmo estava na função de monitor, a qual realiza em 20h. O mesmo me informou que estava muito atucanado, pois a SEDUC/RS havia enviado varias provas para saber o rendimento dos estudantes do Ensino Médio Integral, a escola fez a impressão e Carol estava grampeando as provas que englobavam os componentes curriculares (Nota de campo nº 202, diário de campo em 20/04/2018).

Tratando sobre a precarização do trabalho dos docentes entendo que há duas formas de precarização em curso nos cenários estudados. O primeiro diz respeito a uma proletarização técnica que tem na sua característica a perda de controle dos docentes sobre as decisões técnicas em torno trabalho a ser realizado. Neste sentido reflito que o programa córtex e o envio de planos de estudo para a “mantenedora” podem ser uma espécie de proletarização técnica. Haja vista, na conjuntura atual, as ações relevantes a BNCC, estão sendo demasiadamente controladas. Quanto ao que diz respeito de um segundo tipo de proletarização que é a ideológica, sendo esta caracterizada pela perda de controle sobre os fins e propósitos sociais e para quem se dirige o trabalho. Neste sentido, além das propostas políticas, é possível pensar que as propostas neoliberais em curso buscam efetivar este tipo de proletarização, uma vez que o docente pode perder o controle a quem dirige o seu trabalho, podendo, assim, é possível entender que as políticas educacionais podem influenciar na cultura (APPLE, 2000).

Compreendo que a precarização, em conjunto com a intensificação do trabalho docente e aliada com o momento educacional pelo qual este coletivo perpassa, pode gerar sintomas que podem conduzir os docentes a experimentar a Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP):

Considerando-se que a síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho, pode-se afirmar que o professor, nessa situação, se sente totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos. Por um lado,

o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, por outro, sofre, pois sua auto-estima é baixa e há sentimento de exaustão física e emocional (SANTINI, 2004, p. 65).

Neste sentido pode-se pensar que o momento educacional colabora para que os docentes tenham uma auto-estima baixa. A precarização e intensificação que as proposições geraram em conjunto com o momento vivido por este coletivo pode produzir nos docentes stress, desânimo e depressão:

Cara eu assim ó, eu já tô assim meio farto do colégio. Já tô assim sabe quando tu começa assim a saturar do colégio? Tipo assim eu ainda tenho um gás. Eu ainda tenho um certo ânimo de trabalhar ainda na escola [...] Eu já estou saturando de trabalhar na escola. Gosto da Educação Física, gosto do que eu faço, mas escola para mim já tá... (Diário de campo em 06/03/2018).

O relato realizado no campo de pesquisa faz refletir sobre os aspectos psicológicos que envolvem os docentes de Educação Física na conjuntura atual. Penso que o momento educacional aliado a constante mudança das políticas educacionais são fatores que favorecem que os docentes venham a experimentar o Esgotamento Profissional:

Aspectos individuais associados às condições e relações do trabalho podem propiciar o aparecimento de fatores multidimensionais que, dependendo do grau e severidade, podem levar os professores a experimentar a Síndrome do Esgotamento Profissional (SANTINI, 2004, p. 168).

A luz dos estudos de Santini (2004) posso compreender, através do diário de campo, que os docentes demonstraram fatores individuais aliados as condições de trabalho propiciadas pela Rede Estadual de Ensino que podem conduzi-los a experimentar a o esgotamento profissional.

Entendo que as políticas propostas entre os anos de 2007 e 2017 carregam, com as suas proposições, a intensificação e a precarização do trabalho docente. Este coletivo demonstra que a proposta política Lições do Rio Grande trouxe, com a sua proposição, uma demanda para os docentes realizarem o que, no meu entender, gerou uma intensificação e precarização do trabalho docente.

Ao que diz respeito à proposta Ensino Médio Politécnico observo que os docentes de Educação Física compreenderam que a proposta não envolvia o componente curricular e esta somente dizia respeito a inserção de um novo componente na grade curricular o Seminário Integrado, compreendo que ao receber a política, os docentes, não tiveram esclarecimento de que se tratava de uma proposta de trabalho interdisciplinar, inclusive a eles simbolizou que era somente um acréscimo de período que os docentes utilizaram para dar contas das suas

disciplinas. Houve neste período o ajuste na carga horárias do componente curricular Educação Física logo os docentes foram compelidos a modificar a sua prática pedagógica. Percebo que na inserção desta política houve docentes que foram “convidados” a ministrar o componente curricular seminário integrado, logo esta ação colaborou para a precarização e a intensificação do trabalho docente. É possível pensar que no estudo com este coletivo a precarização e a intensificação do trabalho docente ocorreram de forma simultânea.

No que envolve a proposta política Reestruturação Estadual Curricular, este coletivo, demonstrou que não houve um conhecimento da proposta, portanto eles não a receberam. Ressalto que mesmo os docentes compreendendo que não faziam parte da proposta Ensino Médio Politécnico e não recebendo a proposta Reestruturação Estadual Curricular, os docentes foram compelidos a preencher uma demanda de documentos e perder em parte o caráter especializado do seu trabalho, assim contribuindo para uma precarização do trabalho docentes. Penso que estes movimentos contribuem para que os docentes possam vir a “experimentar” a esgotamento profissional.

3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM CENÁRIO DE DESVALORIZAÇÃO E O DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO.

No capítulo anterior busquei compreender como as propostas políticas foram recebidas pelos docentes participantes deste estudo. Foi possível entender que quando estes docentes receberam as propostas, elas vieram carregadas com atribuições que colaboram para a precarização e a intensificação do seu trabalho, e frente a este contexto, os docentes podem vir a experimentar o esgotamento profissional. Neste momento pretendo realizar o esforço intelectual de compreender quais as tensões que envolvem a Educação Física no Ensino Médio diante da conjuntura atual.

O esgotamento profissional avistado neste estudo advém não somente da intensificação e precarização do trabalho docente, mas resulta também, da desvalorização dos docentes na conjuntura atual e, ligado a isto, os docentes sinalizam que pode estar em curso uma “tentativa” de apagamento do componente curricular Educação Física, ao que diz respeito ao Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino.

Os docentes, implicados neste estudo, carregam o entendimento que a desvalorização é marcada pela assimilação de uma falta de reconhecimento dos colegas, dos alunos, uma desconsideração da profissão pela sociedade, a desvalorização da sua qualificação profissional e a questão mais discutida atualmente na Rede Estadual de Ensino, a desvalorização salarial.

Compreendo que este coletivo manifesta a presença da desvalorização em torno da sua

profissão e da sua prática pedagógica, presente nas suas ações baseadas nas suas relações e interações sociais como descreve Molina Neto (2003):

A atividade do dia-a-dia do professorado de educação física, nas escolas públicas, não é uma atividade solitária e *asséptica*. Está imersa em um mundo de relações e de interações que se estabelecem entre as diferentes parcelas da comunidade escolar (p. 146).

A luz dos estudos de Molina Neto (2003) percebo que este coletivo busca ou espera o mínimo de reconhecimento da sociedade. Entendo que estes docentes desejam reconhecimento que dentro das suas limitações materiais, intelectuais e funcionais realizam um bom trabalho. Porém, culturalmente no Brasil e no Rio Grande do Sul, vivemos em constante desprezo com os docentes e o seu trabalho, seu fazer pedagógico vem sendo pouco valorizado e por vezes desconsiderado. Esta desvalorização acaba produzindo uma espécie de relutância nos docentes, lembro que eles possuem um papel político de suma importância no cenário educacional, neste sentido, novamente, trago o entendimento de Molina Neto (2003):

A crença de que o trabalho docente é um trabalho pouco valorizado, tanto socialmente quanto economicamente, desde o ponto de vista da natureza específica da sua atividade, mobiliza de forma muito intensa a ação política do professorado de educação física da escola pública (p. 153).

O autor me faz refletir sobre o cenário político escolar, pois a desvalorização dos docentes transcende os muros da escola e afeta a sociedade. Compreendo que na imposição de políticas educacionais, os gestores tentam influenciar a cultura (APPLE, 2000). Os ataques neoliberais à educação em conjunto a uma desvalorização histórica a Educação Física Escolar, em detrimento do componente curricular Língua Portuguesa e Matemática, ocorrem através do que Ramos e Frigotto (2016) chamam de contra-reforma na educação do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016:

[...] o fato de reconhecermos plenamente a relevância incontestável da formação dos estudantes nessas áreas, não torna as demais negligenciáveis. Porém, é isto que faz a contra-reforma, pois a MP retira a obrigatoriedade dos ensinamentos de Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia e estudos da História da África e cultura afro-brasileira, importantes conquistas acrescentadas ao texto original da LDB. Apesar de a obrigatoriedade das duas primeiras ser recuperada no PLC, o mesmo não ocorre com as demais (RAMOS e FRIGOTTO, 2016. p. 38).

Os conceitos versados por Molina Neto (2003) em conjunto com o entendimento de Ramos e Frigotto (2016), tratam-se da materialização da desvalorização da Educação Física. Neste sentido emerge dos docentes, ouvidos neste estudo, uma desvalorização por parte dos

gestores que os desmotiva no seu fazer diário, o que colabora com o esgotamento dos docentes, já discutido. Além disto, entendo que há indignação dos docentes com relação à conjuntura atual da educação:

É o nosso presidente ou vice-presidente que assumiu o cargo, falou na televisão que agora vai funcionar. Até agora eu não recebi para isto. Eu sei que só o salário não é o motivacional. Mas eu não recebi nada. Eu não recebi o salário, eu não recebi o respeito, eu não recebi a dignidade, eu não recebi ninguém vindo na base para ver o que vem acontecendo. A política vem de cima, faça! (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

O docente retrata a fala dos novos gestores, a instituição de uma nova política educacional agregado com a permanência da desvalorização dos docentes. É forte atualmente, na Rede Estadual de Ensino, a desvalorização salarial dos docentes:

Nos outros governos os fornecedores recebiam atrasados para termos o nosso salário em dia. Hoje os fornecedores recebem em dia e quem recebe atrasado é o professor. Então, é um motivo de desvalorização da classe e aí fazem com que o professor esteja com o pensamento nas contas atrasadas e que ele não tem dinheiro para pagar, portanto ele não está com a cabeça somente em dar aula ali (Entrevista com o docente Carol 09/04/2018).

A contextualização apresentada pelo docente reflete o momento que este coletivo perpassa. Vale ressaltar, como descrito em outro momento neste estudo, que os docentes desta rede têm a sua remuneração fracionada, atrasada e por vezes não paga. Este foi o cenário presente durante este estudo. Destaco, ainda, que este cenário se mantém até os dias de hoje (junho de 2018). A desvalorização dos gestores através da desvalorização salarial e o não pagamento dos servidores na data estipulada pela constituição estadual, antepenúltimo dia do mês, penso ser a retirada de um direito adquirido historicamente, este fato, além de influenciar na prática pedagógica dos docentes, vem gerando uma espécie de desencanto neles:

Querem tirar um benefício que nós tínhamos ou até então a garantia de tu receberes o teu salário. Hoje tu trabalhas e tu não sabes que dia que tu irás receber. Então, a gente está assim: Comendo na mão do governo. Ele está pisando em cima de nós e a gente está impotente, eu me sinto assim, desmotivado diante desta situação (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

A desmotivação enunciada pelo docente Suely pode ser um modo de o esgotamento profissional. Este fator, também, gerar um desinvestimento pedagógico na prática docente ou, inesperadamente, o abandono da profissão. O não pagamento dos salários ou o seu fracionamento influi na vida dos docentes, nas suas necessidades diárias. Em dado momento do trabalho de campo, os docentes na sala dos professores relembram “o tempo em que

recebiam em um dia certo” (Nota de campo nº 169, diário de campo em 03/04/2018). Neste sentido Carol com a sua narrativa colabora:

E entramos nesta questão assim, o professor fica desmotivado com a questão salarial e hoje em dia se disséssemos que abriu um emprego se tivesse um salário maior a grande maioria, 95% largaria a licenciatura e deixaria para trabalhar em um emprego que ganhasse mais (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

O docente traz a compreensão que a desvalorização salarial pode estimular os docentes a abandonarem a profissão ou até mesmo migrarem para outra rede de ensino, haja vista que no estado do Rio Grande do Sul, muitas vezes os municípios possuem remuneração, para os docentes, superior ao salário da Rede Estadual de Ensino. Através disso posso pensar que a desvalorização salarial traz a assimilação de que os docentes “ganham pouco”, ou seja, recebem uma remuneração baixa para suprir as suas necessidades de vida:

Não se tem estrutura, não se tem valorização, não se tem renda por quê. Ai tu vais comprar um livro, tu vais se capacitar, tu vais fazer um curso, tu vais comprar um livro, tu vais comprar uma revista, tu vais comprar um jornal. Tudo isto que tu vais comprar para se atualizar, para se capacitar, tudo vai ter um custo. Ai as primeiras coisas que a gente corta quando a gente está com um problema salarial, são estas coisas que a gente entende que não são necessárias, não são emergenciais como pagar água, luz, comida e passagem, tudo. E a gente sabe que nós estamos ai com um atraso de salário enorme, não tem inflação, não tem inflação, nunca passa. Cada dia tem um problema. Eu fazia o rancho antes com R\$ 500,00 agora eu não faço da semana com este dinheiro. Não tem como fugir disto, não tem. Este é o fator principal que eu vejo assim (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A docente faz uma relação da sua vida com a remuneração recebida pelo seu trabalho. Ela retrata que o valor recebido sequer supre as suas necessidades de sobrevivência e isto implica nas dificuldades que os docentes encontram para realizar uma capacitação, um aperfeiçoamento e até mesmo o seu lazer. Neste sentido, Lince traz sua percepção da política e da desvalorização salarial que os docentes enfrentam:

[...] cada vez mais por uma política pública ele é desvalorizado e ele está perdendo a sua dignidade. Eu particularmente, como o próprio amigo sabe eu tenho outro trabalho. Mas me dói ver professores, colegas. Colegas que se esforçaram, colegas que fizeram uma pós-graduação, fizeram um mestrado, entrar com uma roupa que eu vejo ele a cinco anos com a mesma roupa. E ele esta com a mesma roupa por que ele não consegue realmente comprar outra. Porque ele não ganha para comprar outra e quando não passa por outra dificuldade que acelera mais ainda a necessidade humana dele. Tenho amigos aqui assim, questões pessoais. Ai tu vê o colega não tendo nem o que comer, com dificuldades. Conheço o colega desde 2010, não sou muito observador, mas isto eu observei, a camisa que ele usa surradinha desde 2010 ele usa hoje. Ele é professor (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

A percepção de Lince sobre a situação de um colega e as condições de vida deste docente ratifica o entendimento de que o docente da Rede Estadual de Ensino recebe uma remuneração muito baixa:

No Brasil, com uma economia politicamente orientada por interesses do mercado internacional que propõe privatizar a maior parte das obrigações do estado de bem-estar, as escolas públicas e o professorado agonizam à espera de políticas públicas que, sobretudo, lhes garantam condições dignas de vida material, circunstâncias favoráveis para executar bem o seu trabalho e cumprir com altivez seu papel social, e o acesso da população à educação de qualidade (MOLINA NETO, 2003.p. 152).

O conceito desvelado por Molina Neto (2003) auxilia a pensar que a questão salarial dos docentes é orientada por uma corrente de interesses que ultrapassam os muros da escola. Compreendo que a desvalorização é muito mais do que um “ato de maldade” dos gestores ela é orientada por uma lógica política, a lógica de mercado, as tendências neoliberais e capitalistas de modo onde o que é privado é bom e o que é público é ruim (APPLE, 2000; 2003; 2017). Por conta da desvalorização salarial os docentes são compelidos a buscar alternativas de complementar a sua renda. Um dos docentes realiza arbitragem nas horas que não está lecionando, outro atua como *personal trainer*, outro abriu um negócio de venda de frangos, outro trabalha na área de administração. Porém, a estratégia mais recorrente está presente no relato da docente Mariazinha:

A gente não pode fugir da questão salarial e da valorização. A gente não pode fugir, nós sabemos que nós deveríamos ganhar bem mais e sermos muito mais valorizados. Então, esta questão da desvalorização do professor e da questão do salário é complicada, por que assim, ai tu escolhe trabalhar em uma escola de periferia, porque lá tu ganha o difícil acesso, tu ganha um pouco mais, mas às vezes o professor não tem este perfil de trabalhar com aluno de periferia, começando por ai, depois tem o seguinte para tu aumentares a tua renda, tu tens que aumentar a tua carga horária, tu tens 40h e vais para 60h (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Quando questionada na entrevista sobre: o que pensas sobre a carreira docente nos tempos de hoje? Mariazinha retrata a desvalorização. Nesta abordagem a docente retrata a situação salarial e a estratégias que os docentes buscam para continuar a realizar um trabalho docente, porém com uma remuneração que, ao menos em parte, sacie as suas necessidades de sobrevivência. O aumento de uma jornada de 40h para 60h implica no que entendo ser a precarização mais extrema do trabalho docente. Pois pela carga horária mencionada os docentes deveriam estar de segunda a sexta, nos turnos da manhã, tarde e noite, na escola. Transformando, assim, a escola na sua casa literalmente e a sua residência em seu dormitório,

assim, sacrificando até a sua relação familiar. Outro elemento proveniente da desvalorização salarial é a desmotivação dos docentes:

A gente teve que reivindicar direitos, mas cada vez está pior. Aquilo ali para mim foi uma gota. Eu pensei: Não quero mais isso. Não quero mais. Não quero trabalhar mais diante desta situação. Eu vinha para cá para o E.E.E.M. Coliseu com muito mais prazer sabe. Com vontade. Hoje eu venho para cumprir com minha obrigação. Mas não tenho mais aquele brilho nos olhos, aquela mesma motivação de antigamente (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

O docente colabora trazendo o relato referente à greve do magistério público estadual que teve duração por 90 dias em 2017, onde a principal reivindicação da categoria era o pagamento em dia dos salários, os docentes reivindicavam contra o parcelamento de salários, de forma que era recebido parcelas, que em alguns meses era de R\$ 200,00. Sendo assim os docentes tinham neste momento os seus salários fracionados. Lince faz uma retomada de uma das reivindicações dos docentes da Rede Estadual de Ensino que é o piso salarial do magistério:

[...] assim que eu entrei como professor foi criado um piso salarial para os professores e o estado que eu estou nunca pagou o piso para os professores. Alias, o Estado que está com o salário mais baixo para professor no Brasil é o estado do Rio Grande do Sul. Claro que o professor é um ser pensante, é um ser inteligente que fez um curso superior como qualquer outro. E que vê que isto esta acontecendo, e vê o quanto ele está sendo desmoralizado, mas mesmo assim a gente esmorece. Não desiste (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

O docente retoma a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece um piso salarial nacional para os docentes do magistério público da educação básica. Os gestores desde o ano de 2008, ano da instituição da lei, não cumprem o estabelecido, utilizando o argumento que as contas do governo do estado não possuem condições de arcar com a referida lei. Neste sentido Santini (2004) convida a pensar:

Os governos dos estados jamais consideraram a relevância dessa peculiaridade do trabalho do professor. Ao contrário, pressionada pelos movimentos de classe, a instituição foi, pouco a pouco, ampliando sua carga didática. Este sempre foi um mecanismo utilizado para atender as queixas contra as perdas salariais dos professores e o conseqüente desnivelamento em relação a outras profissões no mercado de trabalho, sempre sob a alegação de falta de recursos e do enorme peso da folha salarial dos professores no conjunto do funcionalismo público municipal (p. 41).

A situação desvelada pelo autor convida a pensar sobre o fato dos gestores não cumprem a Lei com o discurso, que eles realizam para a sociedade de que será onerada a folha de pagamento e faltará recursos para investir em outras áreas como saúde e segurança. Mesmo com este pensamento explanado sobre a remuneração, Lince foi um dos docentes que não

participou da greve do magistério público estadual. Por entender que os estudantes não poderiam ser prejudicados. Neste sentido trago o entendimento de Freire (2015):

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética (p.65).

Ao passo que o docente faz a crítica ao governo e a desvalorização que está em curso e não reivindica situações melhores, entendo que o docente pode estar se omitindo a luta e isto colabora para que os gestores permaneçam com os seus projetos em curso e a desvalorização siga. Além da questão salarial os docentes retratam que a sua formação continuada, as extensões, a pós-graduação, o mestrado e o doutorado não são valorizados:

Por exemplo eu acabei de fazer outra pós-graduação, eu tenho dois pós, dois pós não vai alterar nada no meu salário, não altera nada. Eu estou concorrendo com o mesmo professor que dá aula aqui na escola comigo que está se formando. Entende? Então não há valorização, não há estímulo algum. Eu fiz a pós por uma questão pessoal minha, mas não por uma questão de vontade profissional, até por que eu estou a três anos de me aposentar e nem se eu irei trabalhar com isto depois. É muito ruim, a valorização não tem (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A docente traz o entendimento que na Rede Estadual de Ensino, indefere a qualificação profissional, não é significativo realizar uma pós-graduação, por exemplo, pois os gestores, através do plano de carreira, não valorizam e não estimulam os profissionais a continuar os seus estudos.

[...] as contingências de trabalho enfrentadas no seu cotidiano conduzem o professor a uma situação de total desqualificação, à medida que não lhe permite dedicar-se às atividades de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, por total e absoluta falta de recursos econômicos e, também, por indisponibilidade de tempo (SANTINI, 2004, p. 42).

É possível compreender, considerando o momento financeiro pelo qual os docentes perpassam, que a mudança de nível e a progressão na carreira, em conjunto com o aumento da remuneração é uma ação muito significativa para este coletivo, porém o governo estadual não vem realizando estas progressões. Ressalto que o plano de carreira vigente para os docentes é o instituído pela lei 6672, que foi criado no ano de 1974. É possível pensar que estes docentes urgem por uma maior valorização por parte dos gestores, pois no entender deste coletivo esta desvalorização se dá através da questão salarial e pela não valorização da sua qualificação

profissional:

Porque a carreira está totalmente desvalorizada. Os gestores não dão a mera mensagem de que podem mudar isto. Então chega a ser desumano o salário que um professor ganha. Que nem estávamos conversando agora a pouco. Quando chega um professor em um evento ninguém fala nada, agora quando chega um vereador para tudo (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

O apontamento realizado pelo docente desvela que além da desvalorização salarial eles sofrem outro tipo de desvalorização, a que ocorre por parte da sociedade. No entendimento dos docentes ouvidos neste estudo, existe uma desvalorização ou descrença deles frente à sociedade:

E o respeito eu acho, das pessoas, da sociedade em relação aos professores, acho que diminuiu bastante isto. Por conta de tantas greves, tantas brigas, tantas. Os governos nos desrespeitando do jeito como nos desrespeita, acaba que as pessoas não respeitam mais (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

O relato de Roberta traz o entendimento que os docentes, colaboradores deste estudo, sentem que a sociedade já não possui o mesmo prestígio pela profissão docente, em outro momento neste estudo, Carol faz a comparação em eventos quando chegam os docentes e quando chegam os gestores, políticos e etc. Este coletivo sinaliza para a ocorrência da diferença de prestígio que outrora não acontecia. A docente trouxe a compreensão que os gestores não os valorizam e esta ação se reflete na sociedade. Mariazinha sublinha neste sentido:

Eu acho assim, que o governo é o nosso, o governo que deveria dar o exemplo sempre. Porque ele é o grande gestor, ele é o grande aglutinador da sociedade. Então, no momento que o governo não faz esta valorização, tu achas que a sociedade irá valorizar, é lógico que não (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Através da narrativa dos docentes é possível pensar que os gestores não demonstram um respeito, uma valorização da classe, e isto reflete na desvalorização por parte da sociedade. Em outro ponto pode-se pensar que a sociedade desvaloriza os docentes e sua ação por conta de uma culpabilização dos docentes por parte dos gestores e dos meios de comunicação.

Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns gestores chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem (ESTEVE, 1999, p. 104).

A partir da provocação do autor é possível entender que parte da sociedade atribua aos

docentes o insucesso dos sistemas educativos e isto provoca em parte da sociedade a falta de consideração ou a desvalorização dos docentes. É possível pensar que os constantes ataques dos neoconservadores colaboram para este movimento. É possível refletir que os docentes recebem diversos ataques quanto a sua função na escola, no entanto os mesmos não se manifestam a este respeito ou quando há um movimento, há baixa adesão como o movimento do CPERS no ano de 2017. Além da desvalorização, Lince traz outro entendimento do pensamento da sociedade a respeito dos docentes:

O professor de Educação física, ele não ganha mais, mas ele cuida mais isso, se valoriza mais. Mas o professor de sala de aula é de dar dó, sinceramente. De ver o colega que tinha que ter a sociedade tratando ele com dignidade. Hoje a sociedade vê o professor com pena (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

O docente traz a compreensão de que a sociedade os vê com um sentimento de pena, aliado ao cenário político e educacional atual. A desvalorização por parte da sociedade colabora com a desvalorização dos estudantes aos docentes, a educação e a aula:

Há uma falta de vontade dos alunos. Os alunos não tem vontade nenhuma mais de estudar, eles vêm por pura obrigação. Claro que a escola sempre foi o ambiente que o aluno vinha por que o pai obrigava. Então, sempre foi isto, mas parece que o aluno hoje vê isto completamente sem vontade (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Compreendo a falta de vontade por conta dos estudantes, narrada por Suely, como uma forma de desvalorização da prática pedagógica dos docentes. Mariazinha traz o entendimento que os docentes são desvalorizados também pelos colegas de profissão:

Mas é pela questão do envolvimento da gurizada, por conta de todo o movimento que a gente faz, eu dou aula, eu faço treinamento na minha hora atividade e eles (professores) não veem isto, esta desvalorização pelo fato, às vezes meio que eles tem um pré-conceito meio que recalcado assim sabe (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

No entendimento da docente ocorre também uma desvalorização por parte dos seus colegas docentes de outros componentes curriculares. A partir disto é possível compreender que os docentes dos demais componentes curriculares possuem uma espécie de pré-conceito com os do componente curricular Educação Física. Este entendimento da docente vai ao encontro do pensamento de Molina Neto (2003) no que diz respeito à crença do professor diferente:

A crença de que os professores de educação física são diferentes dos demais está relacionada à especificidade de seu trabalho na escola, ao conhecimento

que o coletivo compartilha e aos modelos de intervenção pedagógica. Destaco que tal crença provém da síntese de como ele vê a si mesmo, traduzido por uma imagem positiva, e como imagina que as outras parcelas da comunidade escolar o veem, representado na forma como a escola atribui qualidade ao seu trabalho. (p. 158)

O autor desvela que por vezes os docentes do componente curricular Educação Física se veem como diferentes. Através dos estudos com este coletivo, posso pensar que eles se sentem desvalorizados pelos gestores, tanto pela questão salarial quanto pela sua formação continuada que não agrega benefícios financeiros à carreira docente. Há também a desvalorização por conta da sociedade que, segundo eles, acontece por conta da desvalorização dos gestores por entenderem que eles são um espelho para/da sociedade e, por fim, uma desvalorização dos demais docentes com relação a eles. É possível pensar que este conjunto de desvalorizações deixem os docentes esgotados profissionalmente ou desinteressados na profissão docente:

[...] a baixa remuneração, a desvalorização da profissão que se manifesta com mais evidência, surgindo como ameaça cotidiana ao docente, perturbando seus planos de ascensão social e obrigando-o a viver na defensiva em um esforço contínuo de autovalorização e em busca de equilíbrio pessoal (SANTINI, 2004, p. 45).

Mesmo sendo desvalorizados de diversas maneiras de forma que interfere na sua vida pessoal foi possível perceber um receio por parte dos docentes em realizarem reivindicações, paralisações e greve. A exemplo disto, neste coletivo somente dois docentes aderiram ao movimento⁵⁵ do CPERS. Dentre os fatores que surgiram nas escolas para que os docentes não aderissem ao movimento foi a organização das suas férias com a família e o receio de haver retaliações por parte dos gestores⁵⁶. Lembro que deste coletivo somente o docente Lince não é efetivo estável, concursado. Ainda sobre o movimento de greve organizado pelo CPERS, a sua reivindicação tratava da questão salarial, demais questões referentes à intensificação do trabalho docente, os mecanismos de controle, a precarização dos docentes, a lógica capitalista na condução da educação estadual não entrou no debate que após 90 dias encerrou sem garantia alguma.

É possível perceber o sentimento de desvalorização na narrativa de Mariazinha:

Agora que a gente está em um momento um pouco complicado, com toda esta

⁵⁵ Período de greve deflagrado pelo Sindicato dos professores CPERS, com duração de 90 dias onde o tema central da pauta era a valorização salarial dos docentes.

⁵⁶ A Rede Estadual de Ensino é composta por muitos docentes no regime de contratação emergencial o que faz com que estes docentes possuam receio de entrar em greve e aderir a movimentos políticos e ter o seu contrato cancelado.

desvalorização os professores estão um pouco feijão com arroz sabe, dão a sua aula e é isto. Então ninguém faz um pouco mais do que isso. Vem aqui dá a sua aula e é isto (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Através do trabalho de campo pude compreender que a desvalorização por parte dos gestores não ocorre somente na tentativa de retirada do componente curricular Educação Física. Acontece também através da desvalorização salarial e da desvalorização quanto a formação dos docentes. Mariazinha narra que a desvalorização dos docentes faz com que ocorra uma espécie de desmotivação, pois a esta desvalorização em alguns momentos culpabiliza os docentes pelas dificuldades e pela precariedade do sistema educativo.

O julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas (ESTEVE, 1999, p. 104).

Nesta conjuntura, além da desvalorização de diferentes formas, este coletivo sinaliza que pode estar em curso uma “tentativa” de apagamento da Educação Física no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. No esforço intelectual de compreender como os docentes do componente curricular Educação Física entendem as tensões que envolvem o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, emergiu a tentativa de apagamento do componente curricular Educação Física.

Partindo do entendimento de que há um movimento para o apagamento da Educação Física no Ensino Médio, creio ser pertinente reforçar que em 2017 foi promulgada a Lei 13.415 de 2017 que institui a Reforma do Ensino Médio, no mesmo ano, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental. Enquanto isto está em fase de formulação, na sua terceira versão, a BNCC voltada para o Ensino Médio, a Educação Física tem seu futuro considerado incerto:

[...] considerando que a terceira versão da BNCC não contemplou o EM, não se sabe ao certo o que está sendo previsto para a EF no referido documento. Por enquanto, a LDB garante apenas “estudos e práticas de EF”. O que são estudos e práticas? Textualmente, a condição de componente curricular parece já ter sido excluída da legislação (FONSECA et al, 2018. p. 175).

Neste sentido, compreendo que estamos vivenciando a tentativa de apagamento da Educação Física como componente curricular no Ensino Médio. Durante o trabalho de campo foi possível perceber que as tentativas de apagamento da Educação Física acontecem, na visão

dos docentes, à partir da retirada de períodos para a prática pedagógica no Ensino Médio, o não reconhecimento por parte dos docentes à área que eles pertencem (Área das Linguagens⁵⁷), a possível depreciação do componente curricular Educação Física frente a outros componentes curriculares, o desinvestimento pedagógico por parte dos colegas do componente curricular Educação Física e no que diz respeito a área das linguagens, uma tentativa de descarte do rendimento no componente curricular Educação Física em detrimento ao rendimento em outros componentes curriculares.

Em um primeiro momento trato da retirada de períodos do componente curricular Educação Física no Ensino Médio ao longo dos tempos. Através do trabalho de campo é possível perceber que a Educação Física no Ensino Médio vem perdendo espaço, a partir da narrativa de Carol, desvela-se que “antigamente” o componente curricular Educação Física possuía três períodos para a realização da sua prática pedagógica:

“Antigamente eram três períodos de 50 minutos. Então se tinha dois períodos em um dia juntos e um período separado. Mas a ideia sempre foi do indivíduo praticar uma atividade física três vezes na semana” (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

É possível entender que a narrativa do docente vai ao encontro de uma visão biologicista/tecnicista da Educação Física, baseada no treinamento dos esportes, construída no início da década de 70:

O esporte determina, desta forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva (COLETIVO DE AUTORES, 2009. p. 54).

A Educação Física no Ensino Médio, com o passar dos anos, foi tensionada a mudar a sua perspectiva, um dos momentos fundantes para esta transformação foi o movimento renovador da Educação Física. Este movimento teve um caráter de “inflexor”:

Pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas. Apesar das diferenças internas ao próprio Movimento, pode-se dizer que, naquilo que concerne ao seu segmento crítico ou “revolucionário”, destaca-se o fato de a Educação Física (EF) absorver e participar do debate sobre as teorias críticas

⁵⁷ Na política vigente o nome da área é somente Linguagens, lembro que outrora a área recebia outros nomes em conjunto com Linguagens. Por exemplo: Linguagens e suas tecnologias.

da educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação no Brasil (MACHADO e BRACHT, 2016. p. 850).

Este movimento é marcante para a Educação Física, pois provoca desdobramentos sobre a prática pedagógica até o presente momento. Atualmente o componente curricular possui um olhar diferente da década de 80, porém, para alguns docentes, o esporte ainda é o conteúdo hegemônico da Educação Física no Ensino Médio.

O Ensino Médio Politécnico, quando instituído no Rio Grande do sul, implicou em uma redução dos até então três períodos de 50 minutos, para os dois períodos de 50 minutos com a justificativa da necessidade de períodos para a inserção do componente curricular seminário integrado:

Ao que me recordo, a retirada do período de Educação Física foi quando começou o Politécnico, é, tiveram que tirar um período de Educação Física para poder acomodar o seminário, pois não tinha períodos para isto e ainda assim aumentaram a carga horária de cinco períodos para seis períodos em uma manhã (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

A redução de períodos ocorreu por conta da inserção de uma proposta de política educacional. O curioso é que após a saída da política e a retirada do componente seminário integrado da grade curricular, não houve o retorno do período – anteriormente subtraído da Educação Física – para a sua origem. Posteriormente, a Educação Física perdeu mais períodos no que se refere ao Ensino Médio. No diurno, não houve alteração nos dois cenários estudados, permanecendo assim com dois períodos para a prática pedagógica. No ensino noturno, foi retirado um período logo o componente curricular ficou com um período semanal:

Hoje no ensino médio diurno são dois períodos parcelados, eles não são juntos. No noturno se não me engano é um período, mas não tenho certeza por que eu não ministro esta aula no noturno (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Portanto, pode-se pensar que há uma redução de períodos do componente curricular Educação Física em curso, em conjunto com a sua desconsideração como componente curricular, como vimos no início. A prática pedagógica dos docentes, implicados neste estudo, acabou se modificando frente a redução de períodos:

Na época nos tínhamos três períodos de educação física no ensino médio, olha só como nós estamos perdendo espaço, nos tínhamos três períodos de educação física. Então como havia uma resistência por parte dos alunos, nós fazíamos algumas combinações com eles. Então dois períodos eram meus e um eu deixava para eles, eu deixava livre. Em um período eu trabalhava umas questões teóricas e mais as questões de educativos dos esportes, trabalhava muito com o handebol e o voleibol. Futsal eu sempre trabalhava em um estilo

recreativo entendeu. O pessoal jogava por que eu entendo que a gente, o futsal e o futebol eles podem jogar em qualquer lugar, ele tem esta oportunidade agora os outros esportes mais populares tipo o handebol, voleibol e basquetebol eles só vão ter esta oportunidade de jogar na escola (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A docente narra que a sua prática, baseada nos esportes coletivos, era dividida com a finalidade de contemplar os estudantes nas suas “vontades” para que deste modo ela pudesse superar a barreira da resistência deles à sua prática. Pode-se pensar que esta resistência dos estudantes ocorra por conta da perspectiva dos estudantes em torno das aulas de Educação Física, pois em outro momento deste estudo Sampredo (2012) fez o convite a pensar sobre uma possível diminuição da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física por conta da frequência com que ocorrem as aulas de Educação Física nas escolas estaduais de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

E, o que parece que está acontecendo especificamente no ensino médio, das escolas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS, população desta pesquisa, é a diminuição das aulas semanais de educação física de três vezes por semana (somente 40 alunos participam das aulas com essa frequência) para duas vezes (631 alunos) e até mesmo uma vez por semana (136 alunos) do total de 807 escolares pesquisados neste estudo (SAMPEDRO, 2012, p. 122).

É possível entender que o estudo de Sampredo (2012) vai ao encontro do pensamento de Mariazinha que faz o alerta de como a Educação Física está perdendo espaço no cenário educacional. E esta diminuição de períodos do componente curricular colabora para o movimento de apagamento da Educação Física no Ensino Médio, pois até mesmo na motivação dos estudantes para a prática esta ação interfere. A docente Mariazinha no seu relato ainda expressa a sua perspectiva de prática pedagógica. Posteriormente Mariazinha disserta sobre como vem ocorrendo a perda de períodos da Educação Física no Ensino Médio:

A gente trabalhava com alguns educativos do esporte até para contemplar muita gente e no final da aula nós fazíamos um coletivo, brincadeira do esporte que a gente havia trabalhado na aula. E ai depois nós tivemos eu acho que foi em 2005/2006 não tenho certeza, ficou para dois períodos. E do ano passado para cá nos ficamos com um período nos segundos e terceiros anos, o que é inadmissível isto. Mas muda-se a base curricular da escola as primeiras coisas que eles tiram como tudo, eles tiram da educação física, da arte, da cultura, da musica (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A docente expõe como era sua prática pedagógica quando havia a disponibilidade para três períodos semanais. Ela retrata, ainda, o seu posicionamento frente a retira de períodos da

Educação Física Escolar. A mudança da matriz curricular⁵⁸ é uma construção conjunta, que ocorre através de reuniões e de um amplo debate entre equipe diretiva e os docentes, sobre as necessidades dos estudantes daquele cenário específico. Ball (1994) retrata as arenas de disputas, locais onde se tenciona uma política, uma diretriz ou normativa, este local é onde os blocos operam para tornar o seu discurso mais valoroso. Logo, entendo que esta perda de períodos ocorreu por conta de uma “derrota” da Educação Física, nesta arena. O docente Suely argumenta ainda sobre a retirada de períodos:

Hoje o noturno tem um período no médio a noite e dois no diurno. Eu acho que duas coisas se alinharam para a perda de períodos. Acho que teve um pouco da participação dos professores pela forma como a disciplina era retratada de forma geral entre os professores do estado e tal. Por conta de alguns profissionais (Entrevista com o docente Suely 10/04/18).

O entendimento de Suely convida a pensar sobre o que é a “forma como a disciplina era retratada de forma geral entre os professores do estado [...] (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018)” à partir disto compreendo que o desinvestimento pedagógico provoca um pré-conceito com relação a Educação Física, o que reflete no debate da arena (reunião), sobre a construção da matriz curricular. Esta compreensão do docente ratifica o entendimento de Mariazinha, mesmo ambos atuando em cenários diferentes, de como ocorre a construção da matriz curricular da escola:

Ai se chega em uma reunião para se discutir a grade curricular, esta reunião acaba sendo no final do ano. Na reunião que discutiram a grade curricular no final do ano atrasado eu não estava presente. Nenhum dos professores de Educação Física estava presente. O que aconteceu? Lógico quem se fez presente foi quem se colocou e conseqüentemente a maioria vence né. Foi colocado em votação e não se teve mais o que se fazer. Retiraram períodos da gente. (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A reunião tratada por Mariazinha é referente ao fechamento do ano letivo e planejamento do ano seguinte. Nesta atividade, a mesma não estava presente e nenhum outro docente do componente curricular Educação Física estava, esta reunião é uma arena de disputa Ball (1994) onde blocos operam, e a voz da Educação Física não se manifestou. É entendível o motivo pelo qual houve a perda de períodos, pelo fato de não estar presente na arena de disputa, pelo fato de não ter “lutado” pelo seu espaço. Através dos estudos de Molina Neto (2003) é possível suspeitar o motivo da ausência dos docentes:

⁵⁸ A Matriz Curricular é um documento norteador da escola. É o ponto de partida de sua organização pedagógica. É a partir da matriz que se define que componentes curriculares serão ensinados na escola e quais as cargas horárias (períodos) de cada componente curricular.

A desvalorização docente, estimula, também, o professorado de educação física a abandonar algumas atividades comuns a todos os docentes de uma escola, como formalizar o seu planejamento do ensino e comparecer a reuniões gerais da escola (MOLINA NETO, 2003. p. 157).

A desvalorização dos docentes é presente nos dois cenários do trabalho de campo. A ausência de Mariazinha e de outros docentes em uma reunião de tamanha importância para a escola, pode ter ocorrido pelo fato dos docentes terem outras atribuições no momento da reunião. O docente Carol relata seu entendimento para a Educação Física, ao que diz respeito ao número de períodos para o componente curricular:

Eu acho que o tempo ideal de aula é quando tu tens dois períodos juntos e dá 1 hora e 40 minutos de aula. Acho que 1 hora e 30 minutos ou 1 hora e 40 minutos é o tempo ideal para uma aula de educação física. Só que a Educação Física deveria ter mais períodos (Entrevista com o docente Carol 09/04/2018).

Dentro da perspectiva apresentada, dois períodos para o componente curricular Educação Física no Ensino Médio, o docente entende que estes períodos deveriam ser juntos, para que desta forma eles consigam realizar uma prática mais condizente com a necessidade dos estudantes. Paradoxalmente o docente desliga-se do seu pensamento anterior que era de: “Mas a ideia sempre foi do indivíduo praticar uma atividade física três vezes na semana” (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Frente ao cenário apresentado, com dois períodos semanais ocorre uma adequação da prática pedagógica. Além deste ajuste, surge o desinvestimento pedagógico na Educação Física:

Não digo que isto seja correto, mas eu tirei algumas partes da minha aula tipo a parte de alongamento e aquecimento. Hoje quando eu faço o aquecimento com eles já é com algum exercício relacionado a aquele esporte por exemplo. Então por exemplo o voleibol. Então no aquecimento eu faço alguns dos fundamentos do voleibol como aquecimento. E ai vou incrementando um pouquinho mais dos exercícios já passando do aquecimento para a parte de fundamentos. Depois trabalho a questão do jogo. Não utilizo mais o alongamento, não faço mais até em virtude do tempo, não dá tempo. E ai tu tens que parar e muitas vezes o aluno não esta afim (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Portanto, é possível compreender nos dois cenários estudados, posso entender que a retirada de períodos da Educação Física, fez com que os docentes fossem compelidos a modificar a sua prática pedagógica. Sobre esta “readequação” Molina e Molina Neto (2002) colaboram: “A quantidade de tempo, componente essencialmente objetivo, define o conteúdo, amordaça a didática e racionaliza os recursos” (MOLINA e MOLINA NETO, 2002, p. 62). O docente Suely ainda colabora relatando a sua compreensão de como o desinvestimento pedagógico é visto no componente curricular Educação Física, por outros docentes:

As pessoas começaram a ver a educação física com outros olhos, negativos por que alguns colegas foram desleixando da educação física, não foram dando a verdadeira importância que deveria se ter. E isto foi contribuindo para que perdêssemos forças e aliado a isto, eu acho, que outras disciplinas que precisavam de mais um período (Entrevista com o docente Suely 10/04/2018).

O docente colabora, ainda, informando que “outras disciplinas precisavam de mais um período...” (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018). Este fato convida a pensar por que outro componente possui maior necessidade do que o componente Educação Física? Estes fenômenos colaboram para que os docentes dos demais componentes não considerem a Educação Física como importante contribuindo para que se reflita sobre como Educação Física é menosprezada no cenário educacional:

Por que nós sempre somos a parte desconsiderada dentro da escola, os professores via de regra acham que educação física é muito fácil, que é só jogar bola e deu, entende. Eu acho que muitas vezes nos mesmos, eu sou muito resistente sabe, eu fui uma resistência aqui dentro da E.E.E.M. Verona, mas os outros colegas aceitam, está tudo bom assim (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

No relato de Mariazinha é possível entender como os docentes do componente curricular Educação Física, colaboradores deste estudo, se identificam dentro da área do conhecimento. É possível pensar que os docentes compreendem que a Educação Física, de certo modo, é “marginalizada” frente a outros componentes curriculares. Faz pensar que a “Resistência” como se julga Mariazinha, seja a sua posição nas arenas de disputas da escola. Ela sinaliza que a desconsideração se deve ao desinvestimento pedagógico por parte de alguns docentes. Outro fator que converge para a Educação Física ser menosprezada frente a outros componentes, no seu entendimento, é a relação que os docentes de Educação Física estabelecem com os estudantes:

Por que como a gurizada gosta da Educação Física e a gente tem este contato, este jeito meio mais de vínculo com os alunos que eles não conseguem ter. Provoca também o afastamento de alguns professores. Aqui na escola a direção dá total apoio né (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

O vínculo, estreitado, entre estudante e docente, professor e aluno, é uma compreensão de que o docente se entende como um educador social, a relação estreita que ocorre através da interação com o componente curricular pode motivar o estudante a superar barreiras.

Então, assim eu trago uma bagagem do que eu pude aprender ao longo da minha vida, ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Muita coisa que eu acredito que possa contribuir para a vida do aluno, para a vida da

família dele, enfim. No meio em que eu convivo[...] A troca acontece esporadicamente, algumas vezes eles me procuram dentro da escola e retratam da vida deles ou situações que eles vivenciam lá onde eles moram ou na rua do bairro. E isto, às vezes, é relatado por eles aqui dentro da escola (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

O ponto de vista do docente sobre se identificar como um educador social e auxiliar os estudantes a superar barreiras que não se referem somente a questões educacionais, mas sim sobre as limitações do dia a dia fora do contexto escolar. Onde nas palavras do docente a sua “bagagem” pode auxiliar aos estudantes.

É nesse sentido que o modelo de professor de Educação Física para o coletivo docente se aproxima da vertente humanista, posição algumas vezes criticada dado seu caráter idealista e ingênuo em relação à realidade social e aos conteúdos tradicionalmente programados nas aulas de educação física. A essa definição, os professores dizem que é preciso acrescentar o conhecimento de determinados conteúdos específicos que lhes proporcionará a mediação com o aluno e seu conhecimento da realidade social (MOLINA NETO, 2003, p. 163).

Esta relação pode ser vista de forma negativa pelos docentes dos demais componentes curriculares, pois na maioria das vezes a Educação Física é vista como uma atividade de lazer por parte dos docentes de outros componentes curriculares. Esta compreensão por parte dos outros docentes pode caracterizar uma visão de que a Educação Física na escola, no Ensino Médio, não é levada a sério como outros componentes curriculares.

O pré-conceito com o componente curricular Educação Física causa influências na micropolítica escolar, haja vista que no final do período letivo (fim do ano), são realizadas reuniões com todo o corpo docente da escola e assim compõe-se a arena de disputa da escola, Ball (1994), propiciando que os componentes curriculares se reúnam em conjunto com a direção para debater a distribuição da carga horária dos componentes curriculares e em algumas vezes os fatores alguns fatores tratados até então são decisivos neste debate.

Entendo que a visão de que o componente curricular Educação Física é menosprezado se construiu através da interação dos docentes de Educação Física com todos os docentes da escola. Penso que isto ocorre por conta das convicções de importância e relevância dos componentes curriculares, considerando um pensamento de educação tradicional conservador. Logo compreendo, através do trabalho de campo, que existe também por parte dos docentes uma incerteza sobre a área a qual a Educação Física faz parte. Este coletivo, na sua maioria, entende que o componente curricular Educação Física está deslocado na área de Linguagens. Nesta área o componente é compelido a dialogar com a comunicação e a expressão e deste modo realizar um trabalho interdisciplinar:

Trabalhando em contextos em que o tempo e o espaço das aulas de Educação Física são flexíveis, e organizados em função das necessidades de aprendizagens significativas dos estudantes, realizam inovações curriculares nas formas de eleger e organizar os conhecimentos e nas estratégias didáticas. A integração da Educação Física na Área de Comunicação e Expressão do currículo escolar exige que o professor dialogue com seus colegas de outras disciplinas e tenha conhecimento suficiente para atuar em conjunto com eles em todas as etapas e momentos do processo de ensino-aprendizagem (MOLINA e MOLINA NETO, 2002, p. 62).

Há o entendimento, por parte destes docentes, que o componente curricular Educação Física não deveria fazer parte da área das Linguagens. Eles compreendem que o componente curricular deveria estar em uma área de forma isolada: “Eu acho que a Educação Física está na área das linguagens junto com português. Na minha opinião não deveria nem ter área” (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018). Este entendimento faz pensar sobre a área que o componente curricular pode estar e se deve ocupar alguma área. Outro entendimento que é presente neste coletivo é sobre o componente curricular Educação Física estar mais próximo do componente curricular Biologia:

Eu acho que a Educação física está na área de conhecimento errada, não deveria fazer parte das linguagens. Eu acho que ela não deveria estar ali, não sei que ideia foi essa. Eu vi como sendo assim: Não tem onde colocar, vamos colocar aqui. Não tem um local situado para colocar ela. Eu acho que ela deveria ser, se fosse para fazer parte de uma área deveria estar junto com biologia (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

O docente expressa a sua visão de que a Educação Física estaria mais próxima da área das ciências da natureza, que é composta pelos componentes curriculares Biologia, Física e Química. Paradoxalmente ao seu entendimento inicial sobre o componente curricular ficar isolado em uma área. Talvez o docente possua esta compreensão pelo contexto histórico da Educação Física estar ligada a aspectos biológicos e por circular entre os docentes os saberes a serem desenvolvidos pelo componente curricular devem estar direcionados a um entendimento de que a Educação Física está ligada aos aspectos de saúde, de vida saudável, que se aproximam da área da natureza. A visão da Educação Física Escolar ligada à saúde é presente no entendimento de Mariazinha:

A nossa área de educação física fica dentro da área das linguagens. Que eu ainda questiono um pouco é linguagens, mas é saúde um pouco também. Então não deveria ser avaliado somente ali. Então na área de linguagens tem português, tem artes, tem literatura, religião e Educação Física (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Na perspectiva dela o componente curricular poderia fazer parte, não somente nas

linguagens, mas também na Natureza ou até mesmo ficar isolada. A docente, também, realiza uma reflexão sobre os conceitos de Linguagens e de Saúde. Sobre este dilema Fonseca *et al* (2017) contribui:

Primeiramente podemos identificar que alguns dos documentos empreendem um esforço em conceituar ou apresentar um entendimento de linguagem, enquanto outros parecem tomar tal questão como resolvida, sem necessidade de aprofundamento. Ao mesmo tempo, o fato de alguns documentos não se deterem a explicar o que define cada área de conhecimento pode significar que tal distribuição de componentes por área seja mais organizacional do que epistemológica (p. 666).

A luz dos estudos de Fonseca *et al* (2017) posso entender que a compreensão dos docentes sobre o “lugar” da educação dentro das áreas do conhecimento seja confusa, pois, considerando que é uma disposição mais organizacional, pode ir ao encontro do que Suely desvela: “Eu acho que ela não deveria estar ali, não sei que ideia foi essa. Eu vi como sendo assim: Não tem onde colocar, vamos colocar aqui. Não tem um local situado para colocar ela”. (Entrevista com o docente Suely 10/04/2018). Estes entendimentos fazem pensar que a Educação Física poderia estar em outra área, que contemplasse a temática saúde. Na contramão disto Carol traz o seu entendimento:

A educação física está agregada a linguagem. Eu creio que com relação a questão da expressão ela está no lugar certo. Nós estamos em uma área agregados com artes, que tem uma relação de expressão muito próxima a nossa. Ai depois a gente tem a língua portuguesa, que eu acho que está um pouquinho acima de nós, não na questão de valorização, mas a importância de saber interpretar, mas os alunos não estão sabendo interpretar o que acontece (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Através do trabalho de campo é possível compreender que parte deste coletivo não se reconhecem pertencentes a área das Linguagens. Esta compreensão pode gerar uma confusão no entendimento e na confecção de uma prática pedagógica dentro da área das linguagens, considerando que haja um trabalho interdisciplinar. Considerando o modelo tradicional de educação na história é compreensível que ganhe maior destaque os componentes curriculares técnicos, neste sentido a Língua Portuguesa possui lugar de destaque na área das linguagens. A partir deste pensamento, o entendimento de Carol é que o componente curricular Língua Portuguesa deva fazer parte de uma área do conhecimento à parte. A importância do “Português” também está presente na narrativa de Suely:

Por que Matemática ficou sozinha, por que o Português que é extremamente importante não ficou sozinho? Vai em qualquer concurso público, qualquer tem português, aqui na escola ela esta junto com um caminhão de disciplina.

A língua né, portuguesa que é uma coisa extremamente importante, ai tu fecha a nota da área e cara estou falando da minha área. Ai o aluno vai tri bem em Artes e Educação Física e deixa a nota da área tri alta, mas o cara vai muito mal em português e ai o cara é aprovado. Ai tu acaba puxando a nota para cima. No português ai o cara vai tri mal e tem a nota levada para cima (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

O entendimento do docente me leva refletir não somente a respeito da importância do componente curricular Português em detrimento dos demais, mas, também, sobre o processo de avaliação realizado na área do conhecimento. Entendo que o sistema, estipulado pelas políticas, de elencar um conceito/nota para os estudantes nas áreas do conhecimento é a constituição de outra arena de disputas, Ball (1994), pelo fato de blocos, aqui contextualizados como componentes curriculares, se digladiarem para que o seu discurso seja tomado como hegemônico. Neste caso para o seu conceito/nota seja mais valoroso. Entendo que é desta forma que o rendimento do estudante nos demais componentes curriculares podem descartar o aproveitamento do estudante no componente curricular Educação Física, seja ele para aprovação ou para a reprovação:

Então eles são avaliados pela área de conhecimento. Ai reprova, a Educação Física irá reprovar só se ele não vier na aula ou se ele vier em todas as aulas e ficar o tempo todo sentado. Por que no momento que ele esta na aula e ele participar de alguma coisa, eu não posso dar zero para um aluno. Se ele participou da aula, ele não pode ganhar zero. Então lá no final, na área de conhecimento quando ele for avaliado, se ele reprovar em Educação Física consequentemente ele é aprovado na área de conhecimento por que as outras disciplinas aprovam ele. Por isto que eu te digo, eu não tenho opção. No final do trimestre é colocado se o aluno está aprovado ou reprovado na disciplina (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A docente Mariazinha externa que o fato dos estudantes serem aprovados em outros componentes curriculares, pode desconsiderar a reprovação do componente curricular Educação Física. Este fenômeno pode motivar o estudante a não realizar as atividades de Educação Física, desde que ele possua altos conceitos/notas nos demais componentes curriculares, o que possibilita uma possível desvalorização do docente e do componente curricular pelo estudante. O processo inverso também ocorre, como é possível compreender no relato de Suely:

A língua portuguesa que é uma coisa extremamente importante, ai tu fecha a nota da área e cara estou falando da minha área. Ai o aluno vai tri bem em Artes e Educação Física e deixa a nota da área tri alta, mas o cara vai muito mal em português e ai o cara é aprovado. Ai tu acaba puxando a nota para cima. No português ai o cara vai tri mal e tem a nota levada para cima (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

A narrativa do docente traz, novamente, à tona questões voltadas a micropolítica escolar, vale a pena ressaltar que a instituição das áreas do conhecimento aconteceu em conjunto com o ingresso da política educacional Lições do Rio Grande. Porém o processo é anterior como descreve Fonseca *et al* (2017):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece no artigo 26, no §3º, que a Educação Física é componente curricular da Educação Básica, tendo sua redação alterada na Lei nº 12.796 de 2013, que inclui a sua obrigatoriedade, respaldando legalmente a Educação Física nos currículos escolares do Brasil. Aprovado em 1º de junho de 1998, o Parecer da Câmara de Educação Básica/CEB do Conselho Nacional de Educação/CNE traz propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio (BRASIL, 1998), apresentando a Educação Física inserida na Área das Linguagens. Em 26 de junho do mesmo ano, a Resolução CEB Nº 2 institui as DCNEM (BRASIL, 2012), que prevê para a Área das Linguagens — dentre outras atribuições — possibilitar que os educandos compreendam e usem “[...] os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação [...]” confrontem “[...] opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (BRASIL, 2012, p.4) (p. 664).

Através do relato dos docentes é possível compreender que os componentes curriculares continuaram atuando de forma individualizada, sem haver uma interdisciplinaridade nas áreas do conhecimento. O trabalho interdisciplinar agrega os componentes curriculares em um objetivo comum, o que coíbe na avaliação que o conceito/nota seja disputado por preferências pessoais como pode vir a ocorrer em alguns casos:

A isto era bem isolado, tinha grupos que achavam, era do grupo de professores, eram grupos isolados, a escola nunca disse que o português iria baixar ou iria subir, ou vai não sei o que a escola nunca disse. Era ali na hora que o pessoal fazia e era mais subjetivo ainda por que dependia do aluno ainda. Ah o André tem os mesmos CSA e o mesmo CRA que eu na área, mesmos conceitos, ah, mas é o André só incomoda é um pé no saco, so incomoda, tu deixa com CPA. É o Suely que é um queridinho então deixa com S (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Partindo desta narrativa, pode-se pensar que, algumas vezes, os conceitos atribuídos pelos docentes partem de concepções pessoais. Entendo que após tanto tempo de trabalho realizado, o docente se considera desprestigiado quando percebe que todo o seu trabalho é desconsiderado em detrimento a outro componente curricular. É possível pensar, por exemplo, na narrativa de Mariazinha a situação que o estudante está reprovado, por não realizar nenhuma atividade, e conclui o trimestre aprovado por conta do “ótimo” rendimento nos demais componentes. Compreendo, considerando o trabalho de campo, que esta situação corrobora

para que haja um desinvestimento pedagógico, ou seja, que haja um abandono da prática pedagógica por parte dos docentes do componente curricular Educação Física. Além dos outros componentes que podem “elevar” o aproveitamento do estudante, existem outros dispositivos no cenário escolar, já trabalhados neste capítulo, que colaboram para que os docentes sintam que sua prática pedagógica é menos prestigiada:

O aluno mesmo reprovado tem direito a progressão. E aí? Tu entendeu? Por que o aluno que é reprovado é por que ele não teve condições nenhuma. E aí o cara ainda vai ter a progressão, tudo bem é uma oferta que se dá e tal, vai que mudou o comportamento ou de repente se engajou, não vou dizer que isto é impossível. Só que quando isto cai nos alunos, todo o teu sistema de aula cai em descrédito. O aluno pensa, para que eu vou estudar se eu vou passar no final do ano? Os alunos sabem disto. Para que eu vou estudar se o professor passa? (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A docente relata o sentimento de desconsideração que por vezes ocorre pelos estudantes com relação a sua prática pedagógica. Através deste relato é possível refletir que o docente do componente curricular Educação Física é considerado um docente diferente, corroborando com este entendimento Molina Neto (2003) enfatiza:

O professorado de educação física enfrenta a seguinte situação: enquanto a programação do ensino escolar predominante nas escolas públicas de Porto Alegre trata da transmissão do conteúdo fático, conceitual e informativo acumulado, na Educação Física eles trabalham com a ênfase em conteúdos mais procedimentais e atitudinais. Essa situação favorece o surgimento de certa incredulidade ao trabalho do professor de Educação Física e contribui para que o coletivo represente a si mesmo com diferente dos demais professores (p. 160).

Através do cenário exposto é possível pensar sobre os acontecimentos do cenário escolar que colaboram para o desinvestimento pedagógico no componente curricular Educação Física, como conceitua Machado *et al* (2010) sobre o desinvestimento pedagógico, o autor informa que possui um entendimento diferenciado de Huberman (1995), o que se aproxima do entendimento por mim, cotejado neste estudo:

[...] encaramos, ao contrário de Huberman (1995), o desinvestimento não como uma fase, mas sim como um estado, o que nos distancia de uma compreensão do fenômeno como algo dotado de certa cronologia ou linearidade. No caso específico da EF, o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente (MACHADO *et al*, 2010 p. 132).

A prática de desinvestimento pedagógico trazido por Machado *et al* (2010) é

explicitado pelo docente Carol quando relata a característica de uma aula com poucos períodos para a prática pedagógica do componente curricular Ensino Médio no turno da noite: “Muitas vezes o aluno não vem. Já o aluno que vem, muitas vezes ele quer fazer uma atividade só por lazer mesmo, não existe nada de aprendizagem. Ai vira um só jogar bola mesmo (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).” O possível desinvestimento pedagógico sinalizado por Mariazinha e por Carol é desvelado também em outro relato:

É que o grande problema todo é que existem alguns professores de Educação Física que não cumprem o seu papel adequadamente. Atiram uma bola, não fazem um alongamento com o aluno, não implica nada e deixa o aluno só jogando um futebol é isso ai e vai tomar um cafezinho na sala dos professores. Isso ai realmente mancha a imagem do professor (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Se faz presente na narrativa de Carol, o conceito de desinvestimento pedagógico tratado por Machado *et al* (2010), onde desvela-se uma prática pedagógica em que o docente não possui um compromisso com a qualidade do trabalho. Confirmando o exemplo aludido por Carol, Machado *et al* (2010) revela:

O professor que temos denominado em estado de desinvestimento pedagógico é aquele cuja prática recebe denominações como rola a bola e/ou como pedagogia da sombra. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar os seus alunos com alguma atividade (p. 132).

O desinvestimento pedagógico trazido à tona pelos docentes no componente curricular Educação Física é assumido pelos colaboradores deste estudo. No entanto, eles percebem que não é presente somente no componente curricular Educação Física. Este desinvestimento, também, é visualizado pelos docentes nos demais componentes curriculares:

Não só atirar uma bola e deixar as crianças correndo atrás de uma bola sem nenhum objetivo concreto. Ai isto desvaloriza perante os outros colegas. Colegas da classe de Educação Física, mas a gente reconhece que tem professores de Química, Biologia, de Literatura que passa um vídeo e fica no celular, no whatsapp falando com outras pessoas e com os colegas enquanto os alunos assistem ao vídeo e depois fecham a porta e a aula foi dada e realmente os alunos não fizeram nada, alguns até dormiram dentro da sala de vídeo (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

O desinvestimento pedagógico apresentado pelos docentes, presente em outros componentes curriculares, pode ocorrer por um conjunto de fatores presentes no cenário educacional atual. Porém, penso que os docentes do componente curricular não deveriam calcar

a sua prática na dos demais docentes. Entendo que a desvalorização dos docentes de diversas formas, por diversos membros da sociedade podem levar a ao desinvestimento pedagógico:

A utilização desse mecanismo defensivo (professor-bola) age como “válvula de escape” para as pressões que os professores estão expostos. Surge a partir do momento em que o professor torna-se incapaz de transmitir conhecimento aos seus alunos devido ao acúmulo de tensões geradas pelo trabalho e afasta-se afetivamente deles. O professor sofre, sua auto-estima baixa, a ansiedade aumenta e, pouco a pouco, desiste (SANTINI, 2004, p. 165)

Compreendo que a perspectiva docente sobre o componente curricular Educação Física na conjuntura atual converge para um cenário de desvalorização e uma tentativa de apagamento do componente curricular, haja vista que historicamente a Educação Física vem perdendo espaço nesta fase da educação básica, Ensino Médio, com isto os docentes são compelidos a modificar a sua prática pedagógica.

É possível compreender que na conjuntura atual este coletivo perpassa por um momento de desvalorização seja ela pelos gestores ou por outras parcelas da sociedade. Em conjunto a isto estes docentes trouxeram a baila elementos que fazem refletir sobre um possível movimento de apagamento do componente curricular Educação Física.

Assim, argumento que estes elementos, em conjunto, podem convergir para um desinvestimento pedagógico do docente de Educação Física atuante no Ensino Médio. Após entender que as propostas políticas são recebidas pelos docentes em conjunto com uma intensificação e precarização do trabalho docente o que gera um esgotamento profissional deste coletivo. Este esgotamento também pode surgir por conta de uma desvalorização dos docentes e uma tentativa de apagamento do componente curricular Educação Física e como reação a estes fenômenos os docentes podem estar em estado de desinvestimento pedagógico (MACHADO *et al*, 2010). Com este contexto exposto faço a reflexão de que forma os docentes colaboradores deste estudo simbolizam as políticas educacionais e as ações dos gestores.

3.3 OS SUBALTERNOS RESISTEM: ENTRE O DESCONHECIMENTO E O DESINTERESSE.

Neste estudo pude compreender que as políticas educacionais propostas, quando recebidas pelos docentes, se apresentam com a intensificação e a precarização do trabalho docente, podendo assim, levar estes docentes a experimentar a o esgotamento profissional. Entendo que na conjuntura atual os docentes perpassam por uma desvalorização de diversas formas por diversas parcelas da sociedade que colabora, também, para o experimento do

esgotamento profissional. Estes fatores em conjunto com um possível movimento para o apagamento do componente curricular Educação Física no que diz respeito ao Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, proporcionam estas circunstâncias que colaboram para um estado de desinvestimento pedagógico por parte dos docentes.

Neste momento o esforço intelectual que realizo é no intuito de compreender como este coletivo significa estas proposições políticas. Pretendo compreender os sentidos que estes docentes atribuem às políticas educacionais, nesta perspectiva, contextualizo a conjuntura atual política e educacional que atravessa os docentes do componente curricular Educação Física atuantes na Rede Estadual de Ensino.

O momento pelo qual perpassa este estudo é de grande significado para a política e para a educação do nosso país. Retomo a história, para sublinhar que no dia 31 de agosto do ano de 2016, o plenário do senado federal condenou a presidente Dilma Rousseff à perda do seu cargo por 61 votos a 20, sendo acusada de ter cometido crime de responsabilidade fiscal, as popularmente chamadas pedaladas fiscais. Nesta oportunidade assume o governo Michel Temer, este momento da história política do Brasil é identificado como um “Golpe político” (RAMOS e FRIGOTTO, 2016) que visou colocar no poder o vice-presidente Michel Temer. À partir do momento em que Michel Temer assume o governo começam a se movimentar uma série de mudanças nas leis do país. Estas mudanças, intituladas reformas, propõem-se a alterar as leis já existentes, que foram construídas através da democracia e das lutas históricas da população. Compreendo estas alterações, também, como uma tentativa de mudança social, de ataques à classe trabalhadora. Dentre as reformas presentes, estão a da previdência, a trabalhista, e, no campo educacional, a reforma do Ensino Médio. Argumento então, que estas propostas são um ataque dos neoliberais aos direitos constituídos historicamente, o que ocorre no nosso país atualmente é a materialização dos ideais neoliberais:

[...] os neoliberais são o elemento mais poderoso da aliança que sustenta a modernização conservadora. Orientam-se pela visão de um Estado fraco. Neste caso, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim. Instituições públicas como escolas são “buracos negros” nos quais se derrama dinheiro – que depois parece sumir -, mas que não oferece em parte alguma resultados que sequer se aproximem do mínimo necessário. Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade que é mais potente do que qualquer outra – a racionalidade econômica (APPLE, 2003. p. 44).

Entendo que para dar conta da curiosidade científica que emerge do campo de trabalho, sobre os sentidos que os docentes atribuem sobre as políticas educacionais, se faz necessária esta retomada do momento político e educacional vivido por este coletivo. Do mesmo modo,

julgo importante perceber o que está efervescente no diálogo escolar, que neste caso é a reforma do Ensino Médio:

Eu estava vindo para a escola e estava ouvindo no rádio, eles querem mudar toda a base né, toda a base curricular, inclusive a do Ensino Médio. A do Ensino Médio é a única que não está pronta. A do fundamental um e dois eles já trocaram. A do médio eles ainda estão em construção. Eles querem tirar a educação física, tu sabes? Educação Física, Filosofia, Arte. Pelo amor de Deus tirar Educação Física da base comum. Tirar do núcleo comum. Mas gente, Educação Física é o que eles mais amam (Nota de campo nº 86, diário de campo em 18/12/2017).

Ao ser recebido na E.E.E.M. Verona, este foi um dos primeiros diálogos com Roberta, após eu ter explicado a ela o foco do meu estudo. A docente demonstrou toda a sua preocupação e indignação com a proposta de mudança por parte do governo. Este diálogo não foi o único que ocorreu nas escolas colaboradoras deste estudo.

A reforma do Ensino Médio foi proposta através da Lei nº 13.415, de 2017 que estipulou uma série de mudanças no Ensino Médio nacional e a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A respeito desta reforma Molina Neto *et al* (2017) nos convida a pensar sobre o momento de mudanças na educação nacional, um momento histórico, onde pós golpe de 2016 se toma forma uma reforma no Ensino Médio:

Precisamos pensar, quando analisamos políticas, para além da agenda da Educação, especialmente em momentos históricos como o atual, quando políticas de orientação neoliberal e conservadoras encontram ressonância em diferentes extratos sociais e representam parte de um projeto maior. O redesenho radical da política educativa, defendido pelo atual governo deve ser entendido, portanto, como “parte do plano”, um elemento estratégico a respaldar e a legitimar o regime político-econômico que as elites se autorizam a defender para o país (MOLINA NETO *et al*, 2017. p. 90).

O pensamento de Molina Neto *et al* (2017) vai ao encontro dos conceitos de Apple (2000) que enfatiza os ataques neoliberais à educação e as intenções dos gestores com estas reformas:

Uma boa parte das iniciativas de reforma atuais é justificada parcialmente por um desejo de fortalecer as conexões entre a educação e o projeto mais amplo de “atender às necessidades da economia”. A cada vez mais poderosa crítica econômica ao sistema educacional baseia-se em uma série de questionamentos. O sistema é basicamente antiempresarial. Ele é terrivelmente desperdiçador. E, em um tempo de competição internacional severa, as escolas estão falhando em produzir uma força de trabalho suficientemente habilitada, adaptável, flexível (APPLE, 2000. p.35).

É neste contexto que foi formulada e colocada em circulação a reforma do Ensino

Médio, na qual se insere a formulação da BNCC. Este documento tem sua versão voltada para o ensino fundamental homologada e aprovada no final do ano de 2017 e para o Ensino Médio a proposta tem publicada a sua terceira versão. No processo de colocar em vigor a reforma, os gestores realizam o movimento da política como discurso (BALL, 1994):

A reforma do Ensino Médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do Ensino Médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o Ensino Médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (MEC, 2018. Acesso em 14/05/2017).

Para alguns docentes e para os implicados com o Ensino Médio e o componente curricular Educação Física, esta reforma se trata de mais um golpe às classes menos favorecidas da sociedade, só que neste momento o ataque é contra a fase final da educação básica, o Ensino Médio, em concordância com o manifesto do GTT escola do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2018):

A BNCC, aliada à Lei nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017 que trata da criação do Novo Ensino Médio, tem origem no golpe político-jurídico e midiático em curso no Brasil e é arquitetada pelos interesses privatistas e religiosos dos segmentos conservadores e empresariais da sociedade brasileira. O documento da BNCC do Ensino Médio é a expressão de uma reforma que altera a composição dos currículos e sacramenta uma proposta sustentada na meritocracia e nos privilégios institucionalizados dos jovens dos estratos economicamente melhor assistidos. É inegável a intencionalidade de destruição do ensino público e gratuito e da defesa do Estado Mínimo, bem como, do ponto de vista específico da Educação Física, uma ameaça à sua manutenção na formação dos jovens, adultos e idosos (GTT Escola, 2018).

Neste contexto de mudanças, trato também do texto da BNCC, voltada para o Ensino Médio, pelo fato do seu debate estar efervescente no contexto escolar. Os docentes de diversos componentes curriculares, das escolas colaboradoras deste estudo, dialogam sobre o assunto como é possível compreender através do trabalho de campo:

O que eles querem com esta base é acabar com o ensino. Os alunos já não aprendem nada no fundamental, no médio a gente tem que correr por que tem isso, tem aquilo, tem aquilo outro. E agora a gente vai ter que correr de novo para atender o que eles colocam em um papel. Estão tirando filosofia, Geografia, todas as humanas, todas as naturezas e só ficando português e matemática. É o fim da educação, querem mais mecânicos e pedreiros mesmo e não aluno que pense (Diário de campo em 21/12/2017).

Nova base? Eles querem é acabar com a educação, estão brincando com a gente. É sacanagem. Imagina agora querem por como obrigatório português e matemática, como obrigatório em 60% do currículo e 40% para qualquer coisa. E ainda dizem que pode ser 40% à distância. Querem acabar com a gente. (Diário de campo em 28/12/2018)

O relato das falas dos docentes retrata o pensamento e o significado desse momento, desta política e deste referencial curricular. O documento institui uma diretriz educacional na qual há mudanças significativas no que se refere ao Ensino Médio. Neste documento fica instituído que somente será obrigatório os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, os demais componentes curriculares passam a ser optativos com a nomenclatura de itinerários formativos, como é possível entender no discurso político.

Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc (MEC, 2018. p. 471).

A respeito da BNCC, penso que não é criando um currículo nacional que se atingirá melhores resultados na educação. A respeito da confecção e da implementação de um currículo nacional possuo entendimento semelhante ao de Apple (2000) que argumenta: “Embora os defensores de um currículo nacional possam vê-lo como um meio para criar coesão social e para dar a todos nós a capacidade de melhorar as nossas escolas, medindo-as com critérios “objetivos”. Os efeitos serão o oposto” (APPLE, 2000. p. 67). Assim a BNCC ao invés de criar uma coesão social acabará por ampliar as diferenças sociais já existentes.

Entendo ser pertinente esta abordagem, haja vista que este é um assunto de constante debate pela sociedade e nos ambientes educacionais. Considerando que toda a vez que há mudança de governante, se propõe uma nova política educacional. Através do trabalho de campo, foi possível entender como os docentes, colaboradores deste estudo, se posicionam frente às mudanças nas diretrizes educacionais nacionais e estaduais:

Modifica-se tudo. E aí começa tudo de novo. Então ainda não tem uma política séria para a educação. Não tem. Vamos ver agora. Agora começou de novo uma nova política, agora vem do governo federal. É o nosso presidente ou vice-presidente que assumiu o cargo, falou na televisão que agora vai funcionar. Até agora eu não recebi para isto. Eu sei que só o salário não é o motivacional. Mas eu não recebi nada. Eu não recebi o salário, eu não recebi o respeito, eu não recebi a dignidade., eu não recebi ninguém vindo na base para ver o que vem acontecendo.. (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Base do que meu Deus. Eles brincam. Dia D? O que vai desembarcar aqui na escola agora? Será que os políticos virão até aqui para nos metralhar e acabar de vez com a guerra da educação. Dia D, eles querem é fazer uma lavagem cerebral na gente. (Diário de campo em 28/02/2018)

Sobre estas políticas maravilhosas eu tenho muitas coisas para te dizer. Olha eu digo, me deixem um dia naquele MEC, um dia. Me bota lá. Mas eu ia mudar este país, mas realmente me dá uma raiva às vezes. Agora eles estão com esta reforma”. (Diário de Campo em 04/12/2017)

Agora vem o ensino das novas bases curriculares ai, que de nova não tem nada. Eles estão inventando a roda. Tu entendeste. Ah ta por que a nova Base Curricular Comum para que todo o país tenha a mesma educação. O que era o núcleo comum da nossa LDB antiga, não era isto? Não tinha no núcleo comum a parte diversificada? É a mesma coisa, só que com uma roupagem nova (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Este momento pelo qual perpassam os docentes, colaboradores deste estudo atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, entendo como um o momento de degradação educacional, como já explicitado ao longo deste estudo. Indo ao encontro das reflexões de Fonseca *et al* (2018) sobre o desmanche atual de uma Educação Física construída com muito esforço, marcada por muitas lutas:

As mudanças que se anunciam teimam em transformar em rascunho o texto que vinha sendo escrito a muitas mãos e que encaminhava um projeto de Ensino Médio que se pretendia mais inclusivo, democrático e emancipatório. Ao mesmo tempo, vislumbrava uma Educação Física menos biologicista, menos excludente, mais integrada aos projetos político pedagógicos das escolas e integradora das comunidades escolares, enquanto cultura corporal de movimento (FONSECA *et al*, 2018.p. 176).

A reflexão proposta por Fonseca *et al* (2018), vai ao encontro do debate efervescente que ocorre na escola entre os docentes do componente curricular Educação Física a respeito das mudanças na educação:

Porque como te coloquei, as mudanças vêm só como mudanças de rótulos, o conteúdo que está dentro da garrafa continua o mesmo, os interesses de algumas classes que não querem um desenvolvimento maior dos alunos que venha a ameaçar a política deles. (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Após esta contextualização, entendo que a situação pela qual os docentes atravessam nos últimos anos gera inúmeros sentimentos, como o esgotamento profissional, a desvalorização que se manifesta de diversas formas, a revolta, que podem fomentar uma espécie de descrédito na figura dos gestores e nas suas ações como mandatários, seja na esfera estadual ou federal, como desvela Molina Neto (2003) com o conceito das crenças: “A crença da pouca valorização docente faz com que o professorado de educação física deposite pouca confiança

nos gestores e nas administrações do sistema educativo” (MOLINA NETO, 2003. p. 156).

A fim de compreender os sentidos atribuídos pelos docentes às políticas educacionais devo, é possível interpretar as perspectivas dos docentes sobre as políticas educacionais propostas, a supressão dos docentes, as relações temporais e o entendimento que eles possuem acerca da falta de investimento na educação. Ressalto que os docentes relatam e se posicionam neste capítulo, não somente às políticas educacionais estaduais, não somente as políticas propostas de 2007 a 2017, mas também frente às políticas federais.

A respeito das perspectivas deste coletivo sobre as políticas educacionais propostas é possível perceber que no ponto de vista dos docentes há a contestação da legitimidade de quem propõe a política, um reposicionamento do componente curricular Educação Física com relação à política, o pensamento de que a ideia do governante é o conhecimento hegemônico, a compreensão de que os políticos não possuem seriedade ao tratar as políticas educacionais e por fim a descontinuidade das políticas educacionais.

Neste momento cito um diálogo que ocorreu durante o intervalo (recreio), uma crítica dos docentes, de diversas áreas do conhecimento, sobre o ponto de vista da sociedade com relação aos políticos e os docentes em linhas gerais:

É incrível como a gente é desprestigiado e o político é colocado pela sociedade como um ser superior. É só ver quando acontece um evento aqui mesmo na sociedade da escola. Chega um político todo mundo para e aplaude: “Chegou o doutor, que não é formado em nada”. Já quando chega um professor: “Ah é professor, só professor ali do colégio”. (Diário de campo em 20/03/2018)

Entendo este diálogo, em conjunto com o contexto do momento da educação estadual e nacional, ir ao encontro do que Apple e Buras (2008) desvelam acerca da opinião de que o docente é visto e se vê como um subalterno frente aos detentores do poder, este termo é advindo dos estudos de Antônio Gramsci. Apple e Buras (2008) explicitam como Gramsci utilizava o termo nos seus cadernos de cárcere⁵⁹: “Nestes textos, o termo “subalterno” funcionava como um código para grupos oprimidos, como operários industriais e camponeses, enquanto, simultaneamente, protegia Gramsci dos censores da prisão” (APPLE e BURAS, 2008. p.12).

Neste estudo busco escutar os docentes, neste sentido é pertinente compreender a sua perspectiva na relação estabelecida com os gestores. Acredito ser importante interpretar o lugar que o colaborador entende ocupar, para desta forma compreender os sentidos que eles atribuem a algo formulado pelos gestores. Partindo do pensamento de que as políticas educacionais

⁵⁹ Cadernos de Cárcere é o conjunto de 29 cadernos que são as obras escritas por Antônio Gramsci durante o período em que permaneceu encarcerado pela ditadura fascista na Itália entre os anos de 1926 e 1937. Os cadernos passaram a ser escritos após o ano de 1929 quando Gramsci conseguiu autorização para estudar e escrever.

estudadas são políticas de governo formuladas pelos políticos, com a finalidade de atender os seus projetos. Compreendo através do trabalho de campo que o docente se entende como um subalterno, como alguém que deve executar uma tarefa imposta pelo superior como é possível ser compreendido no relato dos docentes Suely e Mariazinha sobre a execução de uma proposta política:

Eu estou fazendo algo que não foi o que eu quis, não foi o que eu pensei, não foi o que eu projetei aquilo. Foi o outro que teve aquela ideia e o Suely tem que fazer aquela ideia acontecer. Mesmo gostando ou não gostando, sendo bom ou não eu tenho que fazer (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Então, o pior é que assim, as políticas educacionais implantadas não tem uma discussão principalmente com o agente central desta discussão que na minha opinião é o professor. Por que os professores não sabem o que está acontecendo. Como é que eu vou entrar em um sistema educacional, se eu não sei como eu vou agir, o pessoal até hoje não sabe como fazer uma avaliação no Ensino Médio. Avaliação que só fala se aprova ou reprova (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

O relato de Suely convida a pensar que o docente pode se sentir como um mero executor das políticas educacionais. Percebo que a relação compreendida, por este coletivo, é de que o governante delega tarefas e os docentes as deve executar. Sobre as intenções dos gestores frente às políticas educacionais Lince, traz a sua compreensão sobre os gestores e a mudança das políticas:

Mas esta mudança vem de cima, ela não vem da exigência da base, ela não traz a experiência do professor, a necessidade do professor, e nem do aluno. Eu não quero imaginar que eles fazem de má vontade ou para prejudicar, Não! (Entrevista do docente Lince em 10/04/2018).

O argumento arguido pelo docente desvela o desejo de participar na formulação das políticas educacionais, a vontade de se sentirem mais implicados. Interpreto este argumento e o relaciono com o ciclo de políticas conceituado por Bowe *et al* (1992), entendo que os docentes poderiam ser inseridos na fase da formulação da política, mais precisamente no contexto da influência política, onde as arenas de disputas tensionam a política proposta. São nestas arenas que há o debate sobre a política, é neste momento que o docente pode ter voz e ter as suas concepções e entendimentos valorizados. É nesta fase da formulação da política que o docente teria voz ou nas próprias palavras de Lince: “trazendo uma exigência da base, abrangendo a experiência do professor” (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Para Lince, o que ocorre é que as políticas educacionais são delegadas pelos gestores, sem que seja valorizada a experiência dos docentes, por conta disto é possível entender que as

propostas políticas não possuem certa legitimidade. No entanto, o docente não cogita que o político tenha esta ação de má vontade, mas sim por conta da necessidade que advém da sua perspectiva política ou por um projeto da instituição política da qual ele faz parte. O pensamento de Lince vai ao encontro do entendimento dos docentes Suely e Mariazinha, que compreendem a troca de política por conta das visões e ideologias políticas dos gestores:

Eu vejo isto ainda muito em um jogo de poder, as políticas educacionais elas, não vou tirar o mérito de quem se preocupa com a questão educação, mas ela tem um cunho muito mais político do que educacional (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Ai sai o partido X entra o partido Y e vem com outra ideia, com um outro projeto e ai eu tenho que colocar em prática. Então eu estou colocando em prática algo que não é o que eu penso. Que não é o que eu acho, que não é o que eu construí. Eu estou só executando a ideia de alguém (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

É possível perceber que no entendimento deste coletivo, ao passo que muda o governo, muda também a política educacional. Esta compreensão por parte dos docentes, pode fragilizar um sentido positivo referente às políticas propostas. Ainda assim, os docentes contestam constantemente a legitimidade de quem propõe a política educacional, como é possível compreender através da fala dos docentes Mariazinha e Lince:

Para mim o que muda a educação realmente é alguém que tenha uma visão séria sobre a educação. Que queiram colocar pessoas que pesquisem, que tenham mestrado que tenham uma história na educação que tenha uma vivência na educação (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Para os docentes, colaboradores deste estudo, os gestores que propuseram a mudança das políticas educacionais não possuem conhecimento de causa, ou seja, questionam sistematicamente legitimidade dos gestores para propor aos docentes que modifiquem a sua prática pedagógica. Neste sentido compreendo que a política chega aos docentes na fase a qual Bowe *et al* (1992) relatam ser a fase da política em uso no contexto da prática de forma que os docentes entendem que o estilo de texto empregado pelas políticas é o *readerly* que Mainardes (2006; 2007) relata como sendo o estilo de texto no qual o docente passa a ser um “consumidor inerte”, pois o estilo de texto limita a produção de sentidos por parte do leitor. Deste modo o docente não se sente implicado com a proposta política e ela não possui lacunas para que os docentes possam completar com as suas experiências e assim se sentirem implicados com as propostas. A reflexão que realizo neste momento é acerca da possível ilegitimidade dos gestores sinalizada pelos docentes, partindo de um entendimento que fazemos parte de um estado democrático de direito quando o governante é eleito, direta ou indiretamente, nós (povo) lhe

conferimos a legitimidade para tomar decisões ou estipular quem as tome. Neste sentido compreendo, mesmo que contrário às atitudes dos gestores na atualidade, que estes políticos, assessores ou técnicos são dotados de certa legitimidade para realizar as atitudes que fazem.

Diante da dificuldade de se identificar e se reconhecer na proposta política, os docentes ainda interpretam que há um reposicionamento do componente curricular Educação Física com relação à política:

Na realidade estas políticas educacionais quando vieram, a minha mudança foi mais teórica do que prática. Eu vamos dizer assim, os planos de estudos eu faço conforme a normativa, mas muitas vezes os planos de estudos são no papel e na prática é outra (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Eu não participei disto, não participei da atuação diretamente em seminário por exemplo. Eu somente trabalhei com Educação Física mesmo. Os alunos tinham Educação Física, os alunos até tinham os horários no ensino politécnico que eu via e eu sabia de colegas que por parte dos colegas era mais um período que eles desenvolviam a matéria deles (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Para mim o ensino politécnico de todas foi um fracasso. A gente não vê melhoras na questão de ensino aprendizagem, não existe melhoria. É só mudança de rótulo, o teor de dentro da garrafa continua sendo o mesmo. A minha aula no Ensino Médio seria basicamente a mesma. A mesma estrutura de aula, os conteúdos são os mesmos (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Compreendo, através das narrativas dos docentes, que as políticas educacionais propostas, para eles, não possuíam clareza para um entendimento. Deste modo os mesmos, perceberam um afastamento do componente curricular frente às políticas propostas, o que se materializou na política educacional Ensino Médio Politécnico (2009) que preconizava um trabalho interdisciplinar da seguinte forma:

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p.19).

É possível refletir como os docentes, implicados neste estudo, relatam que não fizeram parte desta política e que ela não influenciou na sua prática pedagógica, sendo que a mesma envolvia todos os componentes curriculares dentro de uma perspectiva interdisciplinar? Penso que para estes docentes a proposta foi mal transmitida e/ou não houve interesse por parte dos docentes de se implicar com ela, isto pode ter ocorrido pelo fato da inserção de um novo componente curricular. Outra suspeita sobre esta falta de relação com a proposta política é pelo

fato de na sua implementação na escola o componente curricular Educação Física ter perdido períodos e assim os docentes produziram certa relutância à proposta política. É possível compreender que para estes docentes “dar aula no politécnico” é realizar a prática pedagógica no componente curricular Seminário Integrado, haja vista o relato dos docentes, Carol e Suely sobre o componente curricular seminário integrado:

Eu achava até que a questão do seminário, não sei se ele foi bem transmitido por quem montou o curso, mas eu acho que para nós, no meu ponto de vista era para professor que não queria fazer nada. Não foi feito nenhum tipo de trabalho (Entrevista do docente Carol em 09/04/2018).

Então o cara tinha lá no período vespertino para fazer o seminário no Ensino Médio politécnico e eu via que os professores não faziam nada de diferente a não ser trabalhar a sua disciplina em mais um período. Se o cara tinha lá matemática, ele tinha mais um período de matemática. Então ele desenvolvia a sua disciplina (Entrevista do docente Suely em 10/04/2018)

Outro elemento que colabora para o desconhecimento por parte dos docentes é a falta de implicação dos mesmos com a política proposta, aliada a formulação de alguém que para os docentes tem a sua legitimidade contestada. Ainda neste bojo os docentes produzem um entendimento que pelo fato de não serem consultados e não serem implicados com a proposta, entendem que os gestores colocam as suas convicções, as suas premissas e por fim o seu conhecimento pretensamente de forma hegemônica frente a outros conhecimentos que existem no cenário escolar. Como é possível entender no relato de Lince:

Enquanto a gente vê que em outros países que a educação é levada a sério, quando eles fazem isto eles fazem com seriedade colocando profissionais, pagando estes profissionais como eles merecem com dignidade. É isto. É desta forma que eu vejo e que eu penso estes cargos políticos [...] Para mim o que muda a educação realmente é alguém que tenha uma visão séria sobre a educação. Que queiram colocar pessoas que pesquisem, que tenham mestrado que tenham uma história na educação que tenha uma vivência na educação. (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Através da narrativa de Lince pode-se pensar que esta ilegitimidade, esta falta de seriedade indicada pelos docentes pode ser pelo fato dos docentes não partilharem da mesma cultura e dos cenários sociais que os gestores. Reflito se caso fossem docentes a proporem algo, docentes a formularem a política se este coletivo implicar-se-ia e a executaria? É possível pensar que nem sempre as proposições eram inadequadas como pode-se perceber no relato da docente Mariazinha:

[...] mas era uma proposta de um governo, mesmo eu não sendo a favor daquele governo. Mas tinha coisa boa, que muitas vezes a gente se quer olhou

porque era um governo diferente. Mas por quê? Os professores não estão capacitados e por vezes até disponíveis para este tipo de estudo e aí eu não sei se é por descrédito, eu não sei se é por desprezo, não sei se é por incompetência, eu não sei te dizer o porque disso, mas eu sei que não conseguimos atingir os professores (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Mesmo Mariazinha refletindo sobre as proposições e que nelas existem temáticas condizentes com o cenário escolar e assim sendo exequíveis, é possível pensar em uma rejeição à proposta por ela ter sido formulada, apresentada ou ela ter exigida a sua execução na escola por um governante:

E eu acho que é por isto que nunca a gente consegue encontrar um projeto, um programa pedagógico que seja realmente eficaz porque a gente nunca discute isso. A gente simplesmente executa uma ideia de alguém. A gente não constrói aquilo ali junto. Não é uma ideia do E.E.E.M. Coliseu, é uma ideia do “outro”. Mas eu não participei daquela construção da ideia do “outro”, só tive que colocar ela em prática. E aí isto aí chega assim guela abaixo (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Se aquilo vai ser bom, se aquilo vai ser ruim. Se vai ser positivo ou se vai ser negativo. Às vezes acaba tendo até uma rejeição assim. Eu vou dizer por mim. Esta coisa é imposta sem poder discutir, sem poder opinar, isto só faz com que eu tenha que colocar uma ideia em prática, uma ideia de um governo, uma ideia de um partido em que está se criando uma nova forma de trabalhar a educação simplesmente porque aquela linha de política vê daquela forma, daquele jeito e eu tenho que fazer (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Na perspectiva deste coletivo os gestores buscam colocar o seu conhecimento pretensamente de forma hegemônica, no entanto é possível pensar que a visão dos políticos é a mesma que circula em algumas parcelas da sociedade, portanto esse “conhecimento”, que entendo ser conservador, é o mesmo que movimenta parte da comunidade.

Além de contestarem constantemente a legitimidade de quem propõe as políticas educacionais, este coletivo entende que não há seriedade por parte dos políticos a respeito das propostas educacionais. Assim, na perspectiva deles, os gestores criam e colocam em ação propostas que atendam a necessidade de fazer valer a sua concepção política ou para suprir a necessidade de deixar a sua marca. Como é possível perceber na narrativa dos docentes:

Mas inúmeros fatores foram me desmotivando. Foram ao longo do tempo me desmotivando. Eu ainda tenho um pouco de motivação. Mas muitas coisas ao longo do tempo foram me desmotivando. Uma das coisas é como a educação é levada por parte do governo, por parte da escola, pela sociedade, pela comunidade, pelos alunos (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

[...] o nome mesmo diz, política educacional. Uma educação ditada pelos políticos. Sinceramente a gente vai ficando mais velho e felizmente vai

ficando mais crítico, nesses 12 anos que eu estou neste plano eu não vi políticos por mais boa vontade que eles têm. Quem sou eu para julgar, não estou lá na ponta. Mas não vejo eles olharem a educação como algo realmente sério (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Cada governo chega e implanta aquilo que está ali. Se chegar o ano que vem, muda o governo, aí o cara resolve a dar aula de madrugada, vamos experimentar uma ideia nova, já que os alunos estão acostumados a ficar de madrugada acordados até tarde, então vamos mandar eles para o colégio, e vamos deixar eles de dia em casa dormindo, sei lá, os caras fazem muito teste, muito projeto que, na verdade, se tu está mudando toda hora, quer dizer que tu não está acertando nenhum também (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

A política vem com o intuito muitas vezes de mudar só por mudar, para dizer que a estrutura anterior estava errada e a gente tem que mudar porque a de agora é melhor, mas na realidade não existe mudança, eles não mudam os aspectos financeiros e estruturais de uma escola. (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Não é o cara tomando um chimarrão e olhando para o Guaíba, lá na SEDUC, que vai mudar. “Hoje eu vou colocar conceitos, vou mudar a forma de avaliar, porque o conceito é melhor porque ele não exclui”. Então bota-se o conceito e ele achou que fez grande coisa. Mexendo nos métodos de avaliação. Agora mudei, entrou um outro secretário. E este outro secretário acha melhor que a avaliação seja nota. (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

O sentido de que os gestores possuem necessidade de colocar as suas concepções, pretensamente de forma hegemônica, está presente no relato dos docentes. Aliada a esta noção, está o pensamento, por parte deste coletivo, de que há uma descontinuidade das políticas educacionais. Esta compreensão ocorre por conta da troca de governo, logo mudará a política novamente.

Neste sentido Bernstein (1996a; 1996b) convida a pensar que a educação possui um papel relevante na reprodução cultural das relações de classes. No entendimento do autor a pedagogia, o currículo e a avaliação são ferramentas que auxiliam a realizar um controle social. A partir disto é possível pensar que os gestores quando alteram as políticas educacionais não tentam somente colocar de pretensamente o seu conhecimento de modo hegemônico, mas também utilizam este mecanismo para realizar uma espécie de controle simbólico sobre a sociedade. No caso do estado do Rio Grande do Sul acontece toda a vez que ocorre eleições estaduais, por conta disto, os docentes entendem que não há a necessidade de aceitar, adaptar, incorporar a política educacional proposta:

Se faz muita experiência na educação, e ao mesmo tempo parece que nada é feito, é só vamos fazer uma experiência de 1 ou 2 anos com este projeto de 2 ou 3 anos aí vai e troca o governo, aí vai faz outro projeto, vem outro governo e vai e aplica outra coisa. Aí vai chega outro e faz outra coisa, então assim tá

virando só política de governo na educação e nenhuma política de estado (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Só que ai ele coloca o time dele. Ai entra um secretário como eu te falei com cargo de confiança que tem que fazer alguma coisa. E assim vai, troca tudo. Toda a política troca tudo. Eu vejo isto a cada eleição. Agora na última eleição do estado trocou toda a turma da CRE, toda a vez troca. Às vezes o pessoal daquela CRE pode estar fazendo um bom trabalho, não interessa, vão lá e trocam. Trocou o partido (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Fazer testes assim, e um diferente do outro tu vê que os caras vão somente pelo projeto de governo, e tu acabas vendo que nenhum passa a ser eficiente e suficiente para a educação. Porque eles acabam deixando a gente perdido. Cara eles começam a implantar um negócio, chega lá outro cara e muda tudo. E nenhum projeto se firma, nenhum presta, nenhum se estabelece (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Por que nós ainda vivemos - eu não gosto muito de utilizar o termo no Brasil – como vou dizer no Brasil se eu não conheço os outros países? Mas a gente vive em uma situação política toda a vez que entra um governante, entra uma ideologia política, seja municipal, estadual ou federal, eles tendem a mexer na estrutura que muitas vezes está dando certo. Então é um jogo de poder para mim, sabe. Porque se eles pudessem preservar as coisas que estão dando certo e fazer melhoramentos, este seria o ideal, mas não é isto (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Então as políticas educacionais que são implantadas elas levam um tempo para serem conhecidas e implantadas, quando isto acontece já é o final do mandato, muda o governo, muda a ideologia, muda a política de novo. Então, como vai dar certo isto? Não dá (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Mesmo ratificando o pensamento dos seus colegas, Carol explicita que a mudança deve ser no campo do ensino aprendizagem e as políticas propostas acabam não influenciando neste quesito, o que gera o entendimento de que se modifica somente a forma de avaliar o estudante e não o método e a idealização das aulas:

“A gente não enxerga, a política meramente vem para dizer assim: “Ah está errado dar nota, vamos mudar para conceito” e não tem nenhuma mudança no ensino aprendizagem, então não influencia em nada” (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Aliado ao pensamento de Carol, outro sentido que os docentes atribuem para as políticas educacionais é de que elas vêm como forma de imposições. Os docentes, colaboradores deste estudo, entendem que não há uma participação, uma implicação deles com as propostas e estas políticas chegam às suas mãos impostas pelos gestores.

Olha chegou um negócio novo, agora é assim, assado. A partir do ano que vem ou a partir deste ano vai ser imposto tal projeto de governo e a gente acaba tendo que engolir aquilo ali sem poder opinar muito, sem poder discutir na verdade o que que a gente acha [...] Eu vou dizer por mim. Esta coisa é

imposta sem poder discutir, sem poder opinar, isto só faz com que eu tenha que colocar uma ideia em prática, uma ideia de um governo, uma ideia de um partido em que está se criando uma nova forma de trabalhar a educação simplesmente porque aquela linha de política vê daquela forma, daquele jeito e eu tenho que fazer (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Além da imposição⁶⁰ das políticas educacionais e de documentos a serem seguidos, este coletivo de docentes da Rede Estadual de Ensino contestam a legitimidade de formulação de propostas pelos gestores que formulam tais propostas. Estes docentes entendem que há uma falta de seriedade por parte dos proponentes, também há a consideração de que a descontinuidade constante das políticas gera um descrédito nos gestores. Estes sentidos, instituídos pelos docentes, podem convergir para uma resistência frente às políticas propostas.

Neste bojo, ainda surge o sentimento, por parte destes docentes, de que os gestores não investem nas políticas que propõem. Neste sentido, é possível compreender, através do trabalho de campo, que há uma escassez de recursos para a execução da política proposta, a insuficiência de investimentos em educação e a carência de investimento nos espaços para a prática pedagógica:

Tu vais ter o mais educação, mas não tem verba, o investimento é muito pequeno. Ai a gente vê que o mais educação para as séries do ensino fundamental era um depósito de crianças, com monitores extremamente mal pagos. Ganhando um mínimo, miserável cento e poucos reais (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Não vejo muita mudança na educação. Esta questão do turno integral, talvez fosse melhor aproveitada se tivesse um investimento grande com qualificação dos professores e até mesmo da estrutura, talvez tivesse uma mudança porque o aluno ficaria mais tempo em contato com a escola (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

A escassez de recursos para a execução das políticas educacionais, na ótica dos docentes, é um fator presente na atualidade e possui grande significado no seu dia a dia. A respeito destas precariedades Molina Neto (2003) argumenta:

A precariedade das condições materiais didáticas para a aula de Educação Física também intervém decisivamente para que se solidifique, no pensamento do professor, a crença do baixo valor docente de sua atividade (p. 153).

A escassez de recursos sinalizada por este coletivo vai ao encontro da crença do baixo valor docente apontada por Molina Neto (2003). Através dos relatos dos docentes é possível pensar que as propostas educacionais não vieram com o investimento necessário para a

⁶⁰ O termo imposição, referido as políticas educacionais emergiu do campo de pesquisa, através das falas dos docentes durante o trabalho de campo e durante as entrevistas.

execução. Penso que quando há a percepção dos docentes que o governante não atribui valor as políticas propostas e não realiza investimento nelas, seja de energia para executar a proposta, ou no que diz respeito ao investimento financeiro, os docentes atribuem um sentimento de descredito na proposta e até mesmo no governante, como eles revelam através dos acontecimentos atuais da política nacional:

Ai o professor vê a notícia que há uma sacola de 500 mil para o deputado Eduardo Cunha que está preso, ai a gente fica pensando: Eu faço parte do círculo de pais e mestres, faço parte do conselho escolar da escola. E o círculo de Pais e Mestres e o conselho escolar fazem reunião e ficamos todos na expectativa, vai vir o dinheiro. Vai dar para arrumar o refeitório, vai dar para fazer um pouquinho de cada coisa por que a verba não é muita. E a gente está falando de 120 mil para o ano todo para a escola. E ai tu vê que é por semana 500 mil para o cara que está preso (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Antes se tinha um investimento que viria ai com o pré-sal viria investimento para a educação, mas agora já mudou a política, já mudou o investimento, já se vendeu o pré-sal para outros países. Entendeu? Tudo passa pela questão política, enquanto nós não tivermos um investimento em massa na educação, nós não vamos evoluir (Entrevista com o docente Mariazinha em 03/04/2018).

Observo nestas narrativas que a ausência de investimento na educação e o “desvio” de valores, que seriam ou poderiam ser investidos nela, foram “deslocados” para outros projetos ou para meios ilícitos, gerando assim um sentimento de revolta nos docentes. Esta percepção colabora com o sentido de que os gestores não possuem seriedade com relação às políticas educacionais propostas. A escassez de investimentos por parte dos gestores na qualificação de professores, na merenda escolar e na dignificação das próprias políticas gera desconfiança nos docentes:

Eles mandam uma verba muito baixa. Então fica difícil de ministrar o cardápio muitas vezes que eles querem que a escola cumpra e estrutura eles prometem, mas segue a mesma coisa (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Todo mundo sabe, pode pegar em qualquer área, todo mundo sabe como é que nós vamos mudar uma instância política, uma instância governamental seja ela municipal, estadual e federal. É através da educação, mas não se vê investimento na educação. Não vê! (Entrevista com o docente Mariazinha em 03/04/2018)

E a gente sabe que as verbas são mínimas. E elas sempre vêm perto das eleições, sempre tem uma questão. Ninguém leva a sério. A política não leva a sério. É como eu vejo a educação. Ainda não. O político, ele vai lembrar da educação quando é a época da eleição, ai ele vai lembrar da educação, da segurança da saúde [...] Que eles aumentem as verbas da educação e assim que vai mudar. Não é o cara tomando um chimarrão e olhando para o Guafba, lá na SEDUC, que vai mudar (Entrevista com o docente Lince em

10/04/2018).

Digamos assim, vamos tirar uma colher de açúcar da marca “X” e vamos agregar uma colher de açúcar da marca “Y”, sendo que às vezes são fabricadas na mesma usina e é o mesmo produto. Só muda o rótulo, não vai haver alteração alguma, vai continuar o mesmo conteúdo. Não havendo investimento, não terá alteração alguma (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Destaco que na E.E.E.M. Coliseu, está sendo implementada a política proposta pelo governo federal escola de turno integral no Ensino Médio. Nas entrevistas dos docentes há o sentimento de que não há investimento sequer nesta nova proposta para o Ensino Médio como explicitam Carol e Lince. Os participantes deste estudo expressam que, para mudar a sociedade, precisa-se melhorar a educação. Para que haja esta melhoria, na perspectiva deste coletivo, é mais do que necessário um investimento significativo na educação. Vale salientar que esta é uma proposta nova a nível federal.

Compreendo que os sentidos atribuídos às políticas educacionais propostas podem gerar nos docentes uma relutância a respeito da implementação, utilização e mudança na sua prática pedagógica. Estes sentidos atribuídos às políticas educacionais propostas, tal como a sua prática pedagógica, partem de uma série de compreensões que os docentes possuem. Algumas destas concepções para Molina Neto (2003) são entendidas como crenças:

Os sistemas de crenças determinam a forma como os coletivos docentes organizam a sua visão de mundo, além de definir os dilemas e as tarefas educativas. As crenças estão impregnadas de sentimentos, manifestam o estado de ânimo do docente, suas emoções, preconceitos e estão organizados no interior de sua estrutura cognitiva. (p. 150)

A luz dos estudos de Molina Neto (2003) penso que os docentes possuem crenças, marcas e compreensões que podem tensionar a (im)permeabilidade das políticas educacionais. Penso que ao entender os sentidos atribuídos por estes docentes as políticas educacionais, possibilita pensar as condições com as quais os docentes recebem a propostas educacionais. Como é presente na narrativa de Mariazinha sobre o Ensino Médio Politécnico:

Pois é, ai quando veio o politécnico foi bastante complicado. No inicio eu fui bastante resistente, até por que não conhecia, nós estávamos recém nos apropriando do Lições do Rio Grande. Mudou o governo, mudou a ideologia, a ideia do politécnico, é muito boa, só que assim. Começou a falha pela estrutura. Como tu vai implantar um sistema onde não tem professor. Começando por ai, não se tem estrutura para se montar ele (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Na narrativa de Mariazinha, percebo que há a falta de recursos humanos para a execução

da nova proposta de política educacional e esta fragilidade gera uma dificuldade de aceitação por parte dos docentes. Fortalecendo assim, o entendimento de uma possível resistência à proposta. Este ponto de vista colabora com o sentido que Carol atribui também às políticas educacionais propostas:

A política vem com o intuito muitas vezes de mudar só por mudar, para dizer que a estrutura anterior estava errada e a gente tem que mudar por que a de agora é melhor, mas na realidade não existe mudança, eles não mudam os aspectos financeiros e estruturais de uma escola. Eles mantem a escola com a mesma quadra, com o mesmo material, não fazem um aperfeiçoamento do professor em um nível adequado (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

O docente argui na sua narrativa, que no seu entendimento muitas vezes as políticas mudam sem haver um motivo e esta mudança ocorre sem que haja um investimento na educação, assim atribuindo para o docente o sentido de que não há um investimento significativo dos gestores na área da educação.

É possível perceber na fala dos docentes, implicados neste estudo, que eles entendem que os gestores têm um despreço com relação ao conhecimento dos docentes. Através do diário de campo, foi possível perceber que para os docentes não há a sua implicação com as propostas formuladas. Os docentes relatam que sequer a escola faz parte do processo de formulação das propostas políticas como é possível entender na narrativa do docente:

Eu estou fazendo algo que não foi o que eu quis, não foi o que eu pensei, não foi o que eu projetei aquilo. Foi o Joãozinho que teve aquela ideia e o Suely tem que fazer aquela ideia acontecer. Mesmo gostando ou não gostando, sendo bom ou não eu tenho que fazer (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

A narrativa de Suely traz o pensamento que o docente não é consultado, assim não havendo a sua contemplação na proposta. É possível pensar, partindo do entendimento dos docentes, que o seu conhecimento e suas ideologias não são legítimos para a proposta política. O entendimento sobre a importância da participação dos docentes e da compreensão das suas perspectivas (crenças) colabora com o entendimento desvelado por Molina Neto (2013):

A compreensão das crenças docentes adquire grande relevância, tanto para adequar o currículo da formação inicial de professores de Educação Física às necessidades educacionais dos estudantes que acodem às escolas de ensino básico, quanto para propor políticas públicas de formação permanente, em sua maioria projetadas sem levar em consideração o que pensam, acreditam e o que desejam esses docentes. Políticas que, no contexto brasileiro, com frequência, são planejadas e executadas por especialistas (p. 146).

O fato dos gestores desconsiderarem o conhecimento dos docentes, não somente acerca do conhecimento científico, mas do conhecimento social, está presente também na narrativa de Lince a respeito da metodologia que o docente utilizou no componente curricular seminário integrado:

Eu até mostrei, olha eu fiz isto ao longo do ano no politécnico. Eles disseram: Tá tudo errado, tu não deveria ter feito isto, tu deveria ter feito pesquisa como fez aquela escola lá. E aí eu passei a fazer projeto de pesquisa (Entrevista com o docente Lince 10/04/2018).

Com o trabalho de campo, posso compreender que para os docentes, não foram explicitados os saberes, os conteúdos e a metodologia para realizar o seu fazer pedagógico, a sua prática, no Ensino Médio Politécnico seja para o componente curricular seminário integrado ou no componente curricular Educação Física. No entanto, quando o docente realiza de forma autônoma a sua prática, o governante desconsidera o seu conhecimento e coloca as suas intenções na condição de hegemonia através dos seus assessores, como foi possível perceber na narrativa do docente Lince.

Compreendo a ampla territorialidade da Rede Estadual de Ensino com 2574 escolas, mas reflito se as 30 CRE's que compõem a rede não poderiam se articular para poder contar com a participação daqueles que estão implicados e atuando diretamente com os estudantes, ou seja, quem está realmente no "chão da escola". Penso que o despreço dos gestores com relação ao conhecimento dos docentes se combina com a ausência dos docentes na participação da formulação das propostas de políticas educacionais. No entendimento dos docentes não há uma explicação plausível para esta ausência:

Então, o pior é que assim, as políticas educacionais implantadas não têm uma discussão principalmente com o agente central desta discussão que na minha opinião é o professor. Porque os professores não sabem o que está acontecendo. Como é que eu vou entrar em um sistema educacional, se eu não sei como eu vou agir [...] (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

O relato da docente me faz refletir sobre o entendimento deles frente às políticas educacionais. Os docentes, participantes deste estudo, entendem que acabam não participando das formulações para a área, não tendo, desta forma, o seu conhecimento considerado. Assim, este coletivo considera que as políticas educacionais propostas são imposições. Em alguns momentos do meu percurso etnográfico percebi que este coletivo, por vezes, não possui conhecimento das propostas, eles as concebem como imposições, mas muitas vezes sem conhecê-las, sem se apropriar delas.

Neste sentido, tento compreender o motivo que leva ao desconhecimento das políticas educacionais propostas, emergiram do campo de pesquisa a falta de informação, o desinteresse da escola e o desinteresse dos docentes. Estes elementos, entendo estarem relacionados com a fase da política em uso como Mainardes (2006; 2007) convida a pensar: “[...] a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (p. 49)”.

A falta de informação que remeto neste momento, não é somente relacionada à ausência da informação, mas sim quando ela está distorcida ou quando os atores que pertencem a política em uso investem pouco no discurso político ou nas arenas os discursos foram perdendo força (MAINARDES, 2006; 2007) (BALL, 1994).

Compreendo que este coletivo sinaliza para uma falta de informação com relação às políticas educacionais e que as propostas se apresentam para eles engessadas e de forma aligeirada. Através do trabalho de campo posso compreender que existe uma necessidade por parte dos docentes de informações a respeito de como se manobra estas propostas. Por vezes eles possuem a informação de modo informal, como é possível ser retratado na narrativa de Suely do modo como ficou sabendo do término da política Ensino Médio Politécnico:

Não me recordo, não me recordo. Porque se teve comunicação foi via corredor, um foi falando para o outro. Nunca teve uma formalização de uma informação sendo repassada. Foi uma coisa de boca a boca. “Olha agora não temos mais o politécnico” (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

O docente narra sobre uma desinformação da troca de uma proposta de política educacional, para ele a informação sobre a saída da política Ensino Médio politécnico foi através de uma conversa informal com outros docentes. Sobre esta proposta, Suely retrata que não ouve apropriação por ele e pelos seus colegas. Isto ocorre pelo fato de não haver informação sobre o assunto:

A Educação Física estava presente ali na grade curricular, mas a gente não fazia nada de diferente, ela não impactou na nossa disciplina. Até não sei se tinha algum seminário, alguma coisa voltada para a gente trabalhar algo ligado à questão corporal. Não sei, por que isto nunca foi solicitado, pedido ou partido o interesse da nossa parte (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

O docente revela que a sua prática pedagógica não se modificou com a inserção da proposta política. Desta forma compreendo que a falta de informação contribuiu para que o docente não a realizasse um trabalho interdisciplinar, como está descrito no documento de Rio Grande do Sul (2011):

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho (p.19).

Entendo, conforme apresentado ao longo deste estudo que os docentes não possuem tempo e entusiasmo, haja vista a sua desvalorização, para compreender e ir ao encontro de uma proposta política. No entendimento, deste coletivo, a falta de informação ocorre porque alguém não lhe passou a informação ou os órgãos “responsáveis” não passaram a informação ou não comunicaram os docentes, como relata a docente Mariazinha na sua entrevista:

Não tivemos isto ainda, não chegou até nós ainda. O que chegou até nós, foi em um dia de formação proposto pelo Estado, na quinta-feira foi em todo o Estado, dia 06 de março, foi a questão da Base Nacional Comum Curricular. Que para mim está muito claro é uma base comum e uma parte diversificada. Não fizemos nenhuma formação, não recebemos nada sobre a Reestruturação Curricular do ensino fundamental e médio. Não chegou nada via supervisão, via SEDUC, via nada até agora (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Através da entrevista de Mariazinha, posso compreender que durante a proposição e execução da proposta política Reestruturação Estadual Curricular, os docentes não foram informados, capacitados ou implicados com a proposta. No entanto, o que diz respeito às novas diretrizes federais, Base Nacional Comum Curricular, há esforços por parte dos gestores para que os docentes se impliquem com esta proposta. Esta situação me provoca a pensar sobre os objetivos de cada proposta política e o que as diferenciou. Sobre as propostas a docente Roberta colabora com o seu entendimento sobre as mudanças políticas e a falta de informação:

Inventam estas políticas públicas e duram ali um tempo, depois já muda, quando muda o governo, muda partido, não se aproveita nada. Acho que não é bem esclarecido para os professores que é quem vai estar na linha de frente, que é quem vai trabalhar com o aluno, diretamente com o aluno (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

Entendo na colaboração de Roberta que os docentes, implicados neste estudo, já possuem um entendimento de que as propostas políticas irão mudar a cada ciclo político⁶¹ e que não haverá um aproveitamento da política anterior, por conta dos objetivos e dos projetos políticos. A docente sente falta de uma participação deles nas políticas. Compreendo o longo debate acerca da participação dos docentes, isto é retórico neste estudo, no entanto reflito se

⁶¹ Coloco como ciclo político o período de um mandato, haja visto que no estado do Rio Grande do Sul, nunca se repetiu o governante, desta forma entendendo que neste recorte histórico de 10 anos pode-se pensar que um ciclo político perdura quatro anos.

caso fossem implicados, os mesmos colaborariam com as proposições políticas. Neste sentido, a docente Mariazinha dá pistas sobre o assunto:

Os professores não estão capacitados, não entendem e não querem entender a proposta. Então não tem como, tu colocar um profissional a trabalhar em qualquer área que seja a contragosto, tu não vai obter resultado nenhum (Entrevista com o docente Mariazinha em 03/04/2018).

É possível pensar que a partir da narrativa de Mariazinha que se manifesta outro fenômeno, o limitado interesse dos docentes em se apropriar conhecer e entender as propostas políticas. A docente argumenta que em linhas gerais não há um entendimento ou os docentes não querem compreender as propostas e convida a pensar sobre o comprometimento e os resultados que esta proposta pode obter. Pode-se compreender que durante a sua narrativa, Mariazinha tentou trazer a reflexão que, dependendo da proposta e a forma como ela é apresentada aos docentes, pode haver uma relutância de modo que, mesmo conhecendo a proposta e sendo compelidos a realizá-las, os docentes acabam por fazerem elas somente de forma hipotética, indo ao encontro do entendimento da política como discurso como Mainardes (2006) revela:

[...] os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (p. 53 - 54).

Neste sentido os discursos estabelecem certos limites. Ao longo do processo de apropriação de uma proposta política ela vai recebendo diversos discursos e assim vai se modificando ou tendo o seu entendimento modificado. Penso, também, que o fato de algumas vozes serem investidas de autoridades é o motivo que conduz os docentes a não se apropriem das propostas políticas. Suely traz o relato sobre a falta de interesse por parte dos docentes:

“Só se passa o olho por cima e diz, ah deixa eu ver. Aí tu olha e diz ah não sei para mim isto é palhaçada. Não me foi passado, eu também não mostrei interesse. As duas coisas acho que se alinharam e já era (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018)”.

Neste exemplo citado pelo docente é possível pensar que não houve um discurso de transmissão da proposta ou uma explanação de como se manobra a mesma. Ele traz no seu relato uma passagem de algo que, no seu entender, ocorre na escola em alguns momentos. Suely atribui este entendimento quando a escola realiza a impressão dos “novos” documentos e os coloca na mesa da sala dos professores, ou somente apresenta em alguma reunião, deste modo

o docente relata a falta de interesse deles pela proposta política, porém reflito com o mesmo relato, se nesta situação não há, também, uma falta de interesse por parte da escola em propor, expor ou transmitir a nova proposição política. O docente narra que no seu entendimento sobre os possíveis motivos que o Ensino Médio Politécnico não foi assimilado pelos docentes do componente curricular Educação Física:

Acho de tudo um pouco, do estado, da SEDUC, da coordenadoria, e da escola principalmente por que ela está próxima a nós. Acho que a supervisão. Ela pouco se envolveu com isto e pouco agiu em torno disto, acho que ela é assim, é a nossa representante, a supervisão da escola e deveria dar suporte e eu acho que não deu. (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Através da narrativa do docente Suely é possível compreender que o possível “insucesso” da proposta política Ensino Médio Politécnico ocorreu por um conjunto de fatores, no entanto o docente entende que a supervisão da E.E.E.M. Coliseu, pecou em alguns momentos, pois a supervisão deve “dar suporte aos docentes”. Compreendo que a supervisão escolar é uma representação da equipe diretiva da escola frente aos docentes. A supervisão de certo modo, no meu entender, é quem representa os docentes frente à direção e às organizações governamentais, porém é também quem apresenta aos docentes as “normas”, “diretrizes”, “políticas”, que eles devem entender, compreender ou propor alternativas de adaptação ou de complementação. Neste cenário, compreendo, que não só os docentes, mas as equipes diretivas das escolas possuem um posicionamento político. É possível pensar que este elemento pode influenciar na “transmissão” das políticas aos docentes:

O profissional que está na supervisão, que possui uma proposta, ai vai. Se a proposta está alinhada com a direção e com os professores, ela flui, mas se não vai de acordo com a direção já é vetada e se for contra os professores pior ainda, porque aí eles colocam no papel uma coisa e fazem outra. Então, eu não vejo a minha mudança através das políticas (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

O entendimento que Mariazinha apresenta é de que as propostas políticas podem ser induzidas, fragmentadas, ou simplesmente não apresentadas aos docentes. Se a instituição escola não possui interesse, seja pessoal ou político, na proposta de política educacional, ela acaba não chegando aos docentes. Entendo que por vezes, devido aos interesses das escolas, os docentes são compelidos a somente preencher um documento referente à proposta política e não em conhecerem a proposta ou se implicarem com ela, como já foi citado em outro momento deste estudo. Compreendo que o entendimento de Mariazinha vai ao encontro do que Mainardes (2006) elucida: “Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns

discursos serão mais dominantes que outros (p. 54)”.

Compreendo, através do trabalho de campo, que a insuficiência de informação, desinteresse por parte dos docentes e desinteresse por parte das escolas, podem ser, também, uma estratégia de resistência às propostas de políticas educacionais.

Outro elemento que emergiu do campo de estudo foi a influência do tempo. Haja vista que os docentes argumentam que há uma falta de tempo para a apropriação das políticas educacionais propostas, se os docentes não conseguem tomar conhecimento das políticas, o tempo torna-se inexecutável para a prática da política, pois com o advento da diminuição de períodos no componente curricular Educação Física se torna difícil executar a política. O tempo dos docentes é diferente do tempo dos gestores, pois os gestores possuem menos de quatro anos (um ciclo de governança) para propor, implementar e tornar hegemônica o seu projeto de política educacional, já na escola o docente leva mais tempo para entender, assimilar e efetivar a política, para ela está de acordo com o pensamento da escola e dos docentes. Por fim, a descontinuidade das políticas educacionais produz uma resistência às políticas, uma vez que como já relatado, no estado do Rio Grande do Sul, a cada quatro anos muda o governante, com isto mudam-se as políticas, isto por si só já gera nos docentes o entendimento que logo em seguida haverá nova troca, considerando que em menos de dez anos já houveram três políticas educacionais.

Início a discussão acerca do tempo tratando da argumentação de que falta tempo para os docentes se apropriarem das políticas educacionais. Entendo, através do trabalho de campo que a falta de tempo para os docentes se apropriarem das políticas educacionais comunga com o fato dos docentes terem que lecionar outro componente curricular, o fato dos docentes terem que preencher vários documentos, a situação a qual os docentes tem que realizar outras atividades no seu período de planejamento e o fato dos docentes terem que realizar atividades extraclasse e a realização de planos de aula para enviar a mantenedora. Lembro que todos estes assuntos já foram tratados em outras categorias neste estudo, mas vale informá-los com a finalidade de reforçar o argumento que, para este coletivo, falta tempo para a apropriação da política proposta para os docentes. A docente Mariazinha retrata como foi o tempo para a apropriação da política proposta Lições do Rio Grande:

Pois é, ai quando veio o politécnico foi bastante complicado. No início eu fui bastante resistente, até por que não conhecia, nós estávamos recém nos apropriando do Lições do Rio Grande. (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A narrativa de Mariazinha retrata o pouco tempo para as propostas, ora se no ano de 2009 se formulou e se institucionalizou a política Lições do Rio Grande, em 2011 já se inseriu a política Ensino Médio Politécnico. Em apenas dois anos foram propostas duas políticas diferentes para os docentes. Já a proposta do Ensino Médio Politécnico perdurou até o início do ano de 2015, um pouco mais em vista da política Lições do Rio Grande, neste sentido é possível compreender como em outros momentos deste estudo não se sabe o porquê da retirada da política como é possível perceber na fala de Suely:

Porque se teve comunicação sobre o término foi via corredor, um foi falando para o outro. Nunca teve uma formalização de uma informação sendo repassada. Foi uma coisa de boca a boca. “Olha agora não temos mais o politécnico” (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Embora o debate seja acerca do tempo, é importante em conjunto com a fala do docente, trazer a narrativa da docente Mariazinha que trata da saída do Politécnico, porém esta retirada no entender desta docente ocorreu por conta da inserção de uma política federal: “Então, mudou, quando as pessoas começaram a se apropriar não era mais o politécnico, não era mais o seminário. Agora é o novo ensino médio” (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018). Creio ser válido relembrar que neste estudo tratei da confusão que foi gerada no entendimento dos docentes pelos gestores, pois no início de 2015 se “retirou” o Ensino Médio Politécnico e somente no final de 2016 foi proposta a política Reestruturação Curricular Estadual, que até o presente momento os docentes não possuem conhecimento como a docente Roberta já relatou em outro momento deste estudo: “Do Sartori agora? Sim, daí tiraram o politécnico [...] Eu nem sabia o nome, obrigado por me falar” (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

O desconhecimento por parte da Roberta, no entendimento da docente Mariazinha poderia ser solucionado com uma reunião, para que a equipe diretiva pudesse implicar os docentes com a nova proposta vigente como é possível entender na sua narrativa:

Os professores acham que deve haver durante o horário de aula. Durante o horário de aula, e o horário de aula do aluno e aí? Como é que a gente resolve isto? Eu não sei, eu acho que o legal seria se nos conseguimos ter a formação de professores no início do ano. E aí eu acho que se nos tivéssemos ali, o tempo necessário para que os professores pudessem se apropriar da política educacional instalada naquele ano, naquela gestão entende. Para que pudesse trabalhar (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A narrativa da docente retrata que os seus colegas propõem que as reuniões sejam durante o ano letivo, durante o período de aula, porém a docente reflete a respeito disto. A docente argumenta que o melhor momento seria no início do ano letivo. É compreensível a

angustia dela com relação às aulas, é possível entender que no início do ano o tempo também seria escasso para a apropriação, no entanto independente da proposta e do momento de realizar a apropriação deveria haver a proposição por meio da equipe diretiva da escola. Considerando a fala da docente, é possível pensar que as propostas são reconhecidas pelos docentes no momento em que intelectualmente eles conseguem interagir com ela. Neste sentido Hargreaves (2005) convida a pensar:

No mínimo, a implementação da mudança exige tempo para a compreensão, para a aprendizagem e para a reflexão sobre aquilo que a mudança implica e exige. Mesmo no caso dos melhores professores, a mudança bem sucedida implica um trabalho intelectual árduo (p. 151).

Argumento que os docentes, deste coletivo, não possuíram tempo para colocar em prática as políticas educacionais propostas, por conta de fatores já trabalhados neste estudo, a consideração que os docentes realizam é que não possuem tempo. Sobre a falta de tempo Hargreaves (2005) colabora: “O tempo é um problema perene para os docentes e poucos deles admitirão terem a quantidade suficiente dele durante o seu dia de trabalho (p. 147)”. É entendível que os docentes não possuam tempo e argumentem isto, haja vista o tempo que a instituição escola toma deles. Roberta expõe seu ponto de vista a respeito do tempo para a apropriação e execução das políticas educacionais propostas:

Não é bem desenvolvido, treinado, com tempo para reuniões e entendimentos para ti aplicar aquilo verdadeiramente. Me parece que é tudo feito rápido, por que deve se fazer. Não é bem discutido. Não é bem planejado e tu muitas vezes recebes aquilo e ah ta agora tem que fazer sabe (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

É possível pensar sobre a angustia da docente para o entendimento, apropriação dos documentos e da nova legislação vigente. A percepção dela é de que as políticas devem ser apropriadas rapidamente e assim executadas. Isto favorece o entendimento de que os gestores possuem um tempo diferente dos docentes.

É compreensível que os docentes necessitem de tempo para entenderem, compreenderem e se implicarem com as propostas políticas, no entanto os gestores possuem uma temporalidade diferenciada, haja vista que um mandato (tempo de governo) é de quatro anos. Neste sentido, os gestores possuem um tempo escasso para colocar em prática os seus objetivos educacionais, na contramão disto os docentes necessitam de bastante tempo para poderem interagir e se implicarem com a política proposta:

Teve algumas instâncias e eu acho que deveria ter sido discutido mais, mas quando a gente vai discutir este tipo de coisa a gente precisa ter tempo e como

os gestores ficam ai três, quatro anos no poder, não dá tempo para a discussão e ai eles acabam colocando em prática a ideologia política e educacional especificamente e não se tem muita discussão. Se teve muita pouca discussão [...] (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Compreendo no relato da docente que as mudanças são constantes em um curto espaço de tempo. Os docentes são compelidos pelos gestores a se implicarem com as propostas educacionais e as colocar em prática no tempo do seu mandato, para que desta forma consigam deixar a sua marca na educação. No entanto, é necessário lembrar que as políticas educacionais podem influenciar na cultura e desta forma modificá-la (APPLE, 2000). Compreendo que existe uma diferença temporal entre o tempo político, o tempo dos fenômenos e o tempo dos administradores, assim o tempo dos professores é suprimido pelos gestores:

[...] (o tempo político, o tempo administrativo e o tempo fenomenológico) [...] Os primeiros se encontram, sobretudo, imersos num tempo “policronico”, dentro do qual varias coisas são produzidas simultaneamente e que está relacionado aos diferentes tempos dos alunos, da aprendizagem, das relações humanas, dos projetos. Já segundos se movem num tempo sobretudo “mocromico”, linear e programado, dominado por objetivos, resultados, datas de implantação e por sequencias de ações organizadas (TARDIF e LESSARD, 2014, p.77).

Assim como Tardif e Lessard (2014) há também a colaboração de Hargreaves (2005), que traz o entendimento de que “o tempo é fundamental para a configuração do trabalho dos educadores (p.119)”. Portanto, posso entender que os docentes possuem um tempo e os gestores outro que ao fim e ao cabo não é possível que se tenha êxito para ambos, como enaltece Mariazinha:

Então as políticas educacionais que são implantadas elas levam um tempo para serem conhecidas e implantadas, quando isto acontece já é o final do mandato, muda o governo, muda a ideologia, muda a política de novo. Então, como vai dar certo isto? Não dá (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

É possível perceber na narrativa da docente que na sua compreensão não é possível que as políticas educacionais propostas consigam um sucesso na escola com um curto espaço de tempo para que elas sejam “implementadas”. Ela ainda faz o alerta de que quanto há a mudança de governo altera-se a ideologia política, esta transformação faz com que se modifique também a política educacional. Neste sentido, pode-se dizer que ocorre uma descontinuidade das políticas educacionais propostas.

Precisamente entre os anos de 2009 e 2016 houve na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul a proposição de três políticas educacionais. É perceptível que em oito anos este coletivo, perpassou por três propostas, ou seja, em média, uma proposta a cada dois anos e

quatro meses. Neste sentido, posso compreender que houve uma descontinuidade nas políticas propostas:

Se faz muita experiência na educação, e ao mesmo tempo parece que nada é feito, é só vamos fazer uma experiência de 1 ou 2 anos com este projeto de 2 ou 3 anos ai vai e troca o governo, ai vai faz outro projeto, vem outro governo e vai e aplica outra coisa. Aí vai chega outro e faz outra coisa, então assim ta virando só política de governo na educação e nenhuma política de estado (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Compreendo com a narrativa de Suely este coletivo possui um entendimento que com a descontinuidade das políticas educacionais em um curto espaço de tempo, os gestores estão pretendendo só posicionar o seu conhecimento como hegemônico ou desconsiderar a proposta anterior:

Modifica-se tudo. E ai começa tudo de novo. Então ainda não tem uma política seria para a educação. Não tem. Vamos ver agora. Agora começou de novo uma nova política, agora vem do governo federal. É o nosso presidente ou vice-presidente que assumiu o cargo, falou na televisão que agora vai funcionar (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

É possível compreender, através do argumento utilizado por Lince, que a descontinuidade das políticas educacionais propostas converge para uma possível falta de seriedade dos gestores, como já trabalhado neste estudo. Pensando ainda sobre a descontinuidade das políticas propostas, Roberta narra:

Só que tu não está nem bem preparado e nem sabe profundamente o que é aquilo verdadeiramente que tu tens que fazer, que tu tens que desenvolver. E como muda a cada quatro anos, a cada quatro anos muda praticamente tudo, vai mudando. Tu não consegues realmente introduzir aquilo dentro de ti e tu utilizares aquilo ali para a tua prática mesmo e ver um resultado lá na frente. A sensação é esta, que tu não consegues (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

Entendo, na narrativa da docente, que a descontinuidade das políticas educacionais propostas ocorre a cada mandato político. Saliento, na sua fala, que a constante mudança nas políticas não a convida a se implicar com a proposta ou nas palavras dela “tu não consegues introduzir aquilo dentro de ti”. O que colabora para que a docente não se implique com a proposta ou quando se implica logo é compelido a abandonar a proposta. O docente Lince expressa-se sobre as trocas que ocorrem:

Só que ai ele coloca o time dele. Ai entra um secretário como eu te falei com cargo de confiança que tem que fazer alguma coisa. E assim vai, troca tudo. Toda a política troca tudo. Eu vejo isto a cada eleição. Agora, na última eleição do Estado, trocou toda a turma da CRE, toda a vez troca. Às vezes o

peçoal daquela CRE pode estar fazendo um bom trabalho, não interessa, vão lá e trocam. Trocou o partido (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

O argumento relatado por Lince vai ao encontro da desvalorização do conhecimento dos docentes, pois os funcionários da CRE são docentes, que possuem algum conhecimento para estarem neste setor. No entanto, quando há a troca de governo, há uma desconsideração do conhecimento destes “docentes” que estão na engrenagem da organização de um conjunto de escolas de determinadas cidades. Há a saída deles para a entrada de outros, que ainda levaram um tempo para apropriarem-se das peculiaridades dos setores. O docente Suely narra seu posicionamento a respeito das trocas sistêmicas de propostas políticas:

Fazer testes assim, e um diferente do outro tu vê que os caras vão somente pelo projeto de governo, e tu acaba vendo que nenhum passa a ser eficiente e suficiente para a educação. Porque eles acabam deixando a gente perdido. Cara eles começam a implantar um negocio, chega lá outro cara e muda tudo. E nenhum projeto se firma, nenhum presta, nenhum se estabelece (Entrevista com docente Suely em 10/04/2018).

Compreendo, através da narrativa de Suely, que as mudanças constantes nas políticas educacionais propostas produzem nos docentes um entendimento de ineficiência e de insuficiência para as questões educacionais.

Retomo o argumento da descontinuidade das políticas em um curto espaço de tempo colabora com o entendimento de que os gestores possuem a necessidade de apresentar o seu conhecimento como hegemônico, o sentimento de que os políticos não possuem seriedade ao tratar das políticas propostas, que os gestores não possuem clareza para expressarem as suas verdadeiras intenções nas políticas e uma escassez de investimento nas políticas propostas, a desvalorização do conhecimento dos docentes e a insuficiência de informação. Logo é possível entender que alguns destes fatores são provocados pela descontinuidade das políticas educacionais propostas. Neste sentido, compreendo que as noções temporais (tempo escasso para a apropriação; diferença de tempo do governante para o tempo do docente e tempo inexecutável para prática da política) influem para que haja uma resistência às políticas educacionais propostas. Desta forma Hargreaves (2005) faz o convite a pensar:

Aprender a ensinar melhor, e ser um profissional que se aperfeiçoa continuamente, implica mais do que a implementação aquiescente das ideias e das agendas dos outros. Os bons professores também precisam de ser bons aprendentes e a agenda da reforma governamental do ensino secundário torna isso difícil. (p. 152).

O autor convida a pensar que para um aperfeiçoamento da prática pedagógica é

necessário que os docentes possuam tempo para tal, neste sentido a agenda que é imposta aos docentes dificulta este processo. Quanto à mudança constante das políticas propostas e a sua influência na prática pedagógica a docente Roberta salienta:

Há pouco embasamento teórico para os professores também, falta, eu acho, para ti saber realmente o que são estas políticas públicas e como tu vai aplicar na tua prática, de que maneira tu vai utilizar e aplicar. Mas eu, sinceramente, para mim, no frígir dos ovos, não muda muito porque eu continuo fazendo a minha prática da maneira como eu acredito e eu acho que tem que ser direcionada ao aluno. Não altera assim muito a minha prática (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

No pacto, a gente estava em uma caminhada super legal e cortaram tudo. Sabe, acabou. Tu te desiludes com aquilo ali. Tu pensas que vai melhorar, programa e te programa e tu te engajas e pá, acabam com tudo. É como na tua casa, a cada quatro anos tu demole tudo, todas as paredes internas e faz diferente, muda a cada quatro anos. Como tu vais aguentar financeiramente fazer isto, tipo assim. E como tu vais aguentar psicologicamente, emocionalmente, afetivamente, tu não vais suportar é assim que eu vejo (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

Compreendo, através desta narrativa, que para este coletivo as políticas propostas são apresentadas e em um curto espaço de tempo são modificadas, em um espaço reduzido de tempo necessitam ser implementadas e logo são alteradas, modificadas ou extintas.

Por conta do tempo inexecutável, é que este coletivo acaba por não significar as políticas e concluem nas palavras da docente Roberta: “para mim, no frígir dos ovos não muda muito por que eu continuo fazendo a minha prática da maneira como eu acredito e eu acho que tem que ser” (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018). Não somente se cria uma resistência às políticas propostas, mas sim de jeito algum elas significam algo aos docentes.

Neste capítulo procurei apresentar as considerações que conduzem os docentes a não modificarem a sua prática pedagógica frente às propostas de políticas educacionais. Compreendo que os sentidos que os docentes atribuem sobre as propostas compõem uma resistência à aceitação, apropriação e implementação das políticas.

Os argumentos até então demonstrados por este coletivo sobre a mudança da sua prática pedagógica por conta das propostas de políticas educacionais, são motivos relevantes para que os docentes demonstrem uma resistência às políticas. Porém, compreendo que o fundamento mais forte que os docentes utilizam para resistir que as propostas políticas permeiem a sua prática pedagógica são as marcas das suas experiências. Como narra o docente Carol:

Então teve a resistência como sempre teve, “ah trocar de nota para conceitos” – Resistência. “Ah seminário” – Resistência. O professor aqui no Rio Grande do Sul, por estar tendo já há algum tempo **problemas de**

desestímulo com relação ao seu salário. Também **não quer mudar** muito a sua aula. **Ele mantém um padrão e para ele aquilo ali não deve mudar.** Então acho quando vêm estas mudanças, **ele já entende que estas mudanças não influenciam em nada, não adiantam em nada.** Eles não veem a olho nu uma mudança. **Então para eles é indiferente.** Foi aquilo que eu falei para ti. **Tem pessoas que mudam só a nomenclatura e mudam alguns detalhes,** mas a mudança do ensino aprendizagem não ocorre em nenhuma. Depende muito mais do professor do que qualquer outra coisa. **Na minha aula não mudou nada** (Entrevista com o docente Carol em 10/04/2018 – *grifo meu*).

[...] não foi algo construído por mim, não foi algo que eu formulei, não foi algo que eu criei ou criei com os meus colegas ou o grupo nosso da escola. É algo que veio. E eu não participei daquilo. Não tive envolvimento com aquilo [...] É algo assim que não agrega, não muda, não faz nada de diferente. Então, vou continuar dando a minha aula. **Vou continuar acreditando no que eu acredito. Vou continuar trabalhando da minha forma. Não vou mudar,** não tenho por que mudar, por que eu não vejo aquilo ali como algo que crescente e isto não é questão de ser resistente. Se fosse bom, se eu visse que vale a pena. Vai trazer aspectos positivos. Eu vou fazer então. Vou fazer com que isso aconteça. **Mas não vejo nenhuma destas políticas ai me fazer mudar a forma de pensar.** Elas não me fizeram mudar a forma de pensar por que não houve um convencimento, elas foram mal repassadas. Às vezes a coisa mal repassada não te convence também (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018 – *grifo meu*)

É possível compreender, através da colaboração dos docentes implicados neste estudo, que eles possuem as suas perspectivas, julgamentos, opiniões e conceitos sobre as práticas pedagógicas, ou seja, eles possuem crenças (Molina, 2003) que são constituídas pelas suas experiências sociocorporais (Figueiredo, 2004a; 2004b ;2008) neste sentido entendo que os docentes constroem a sua prática pedagógica através das suas marcas sócio corporais e é sobre elas que passo a discutir no capítulo seguinte.

3.4 AS MARCAS SOCIOCORPORAIS PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES: COMO RESPOSTA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Neste estudo pude aprender que os docentes da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul, atuantes no Ensino Médio, colaboradores deste estudo, receberam as políticas educacionais propostas de 2007 a 2017 com uma intensificação e a precarização do seu trabalho docente que podem conduzir os docentes a experimentar o esgotamento profissional. Na conjuntura atual, este coletivo perpassa por um cenário de desvalorização e de constantes ações que simbolizam uma tentativa de apagamento do componente curricular Educação Física no Ensino Médio. Desta forma, as políticas educacionais simbolizam para os docentes a partir da sua perspectiva de política uma carência de investimento aliada ao desconhecimento das propostas com uma supressão dos docentes frente às políticas em conjunto com as questões temporais que colaboram para que os docentes resistam às políticas

educacionais propostas. Neste sentido de uso do trabalho de campo, pude compreender que os docentes resistem às propostas, no entanto o elo mais forte desta resistência são as suas marcas, as suas crenças, as suas idiossincrasias que colaboram de forma conclusiva para os docentes não modificarem, construírem ou adaptarem a sua prática pedagógica considerando as políticas educacionais.

Neste capítulo busco compreender quais as marcas sociocorporais estão presentes na prática pedagógica dos docentes, atuantes na Rede Estadual de Ensino no Ensino Médio. Entendo que os docentes também constituem a sua prática pedagógica através de experiências que fizeram parte da sua vida antes da graduação. Através do processo de graduação, as experiências sociocorporais tomam forma e se constituem em práticas pedagógicas. Penso que estas marcas podem ser re(construídas) com o passar do tempo, porém como este processo ocorre? Este é o esforço intelectual que realizo neste capítulo para compreender e pensar tal questionamento.

Este estudo possibilitou pensar que os docentes do componente curricular Educação Física atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, colaboradores deste estudo, possuem experiências sociocorporais construídas historicamente na sua prática pedagógica. Estas experiências sociocorporais se constituem na sua infância e adolescência, passando pelo processo de graduação dos docentes e se estabelecem ou se aprimoram através da sua atuação docente. No processo de graduação, os docentes constroem uma prática pedagógica dialogando com algumas destas experiências sociocorporais com os conhecimentos didático-pedagógicos, assim, arquitetando a sua prática pedagógica.

As experiências ora explanadas entendo serem aquelas que os docentes carregam historicamente, neste sentido irei chama-las de marcas uma vez que entendo que este coletivo foi sendo marcado de experiências ao longo da sua trajetória de vida, que os auxiliaram na construção da sua prática pedagógica. Compreendo que após o processo de graduação, a prática pedagógica dos docentes é modificada ou adequada através das marcas da formação permanente, da interação com colegas e da interação com os estudantes. Entendo, ainda, que estas marcas constroem uma perspectiva de Educação Física por parte dos docentes.

Vale ressaltar que os docentes, atuantes na Rede Estadual de Ensino, perpassam por um momento de diversas tensões que influem na sua vida pessoal e no seu fazer pedagógico. A prática pedagógica deste coletivo está sendo atravessada por um momento que eles entendem como ser um estado de calamidade, no qual os docentes perpassam por dificuldades na sua vida pessoal e na escola, seu ambiente para a materialização da sua prática pedagógica. Como é

possível visualizar no trabalho de campo:

Professora A: Pessoal! Pessoal! Alguém mais está com dificuldades com pincel? (Referente ao pincel/caneta que os docentes utilizam para escrever no quadro) Eu não tenho pincel para escrever, vocês têm também? **Professora B:** Se o meu não escrever, eu não escrevo no quadro, é o MÍNIMO que a escola tem que me proporcionar é o pincel ou o giz. Porque aquilo que tá lá não me serve. [Neste momento soa o sinal que estipula o final do intervalo] Professor Lince: Nestes dias a professora pegou o meu emprestado. **Professora A:** Pois é, eu fui ali encher, de novo, NÃO ESCREVE. Tirei foto do quadro mandei para a vice-diretora e não tem. **Professor B:** Isso daí não tem. **Professora A:** Não é um problema meu. Eu estou bem descontente com isto e isto está me incomodando profundamente, por que eu sou uma pessoa que preciso trabalhar, gosto de dar atividade para os meus alunos e NÃO TEM TINTA. É o mínimo que eles podem estar me proporcionando. **Professora D:** Eu também estou com este problema e isto me gera um desconforto. **Professora B:** Agora a hora que eu não tiver mais pincel, eu não escreverei mais, volta e meia estraga o pincel. **Professora D:** Não tem mais tinta de recarga? **Professora B:** A tinta que tem estraga o pincel. Professor E: Essa tinta estraga todo o pincel a tinta do pincel mesmo é mais cara, e aí eu não consigo escrever. **Professora A:** Não é, estraga o pincel, estas economias descabidas que eu acho um absurdo quem faz isto. [neste momento entra na sala a vice-diretora, para informar que os estudantes estão indo para a sala de aula] VICE, ainda não fomos para a sala de aula porque a gente estava falando disso, todo mundo está falando das tintas. Eu comecei o assunto porque está me incomodando profundamente. Assim oh, não estamos contentes, o estado, o mínimo que ele deve é nos dar condições de trabalhar vice-diretora! (Diário de campo em 27/03/2018).

Sublinho a data da anotação no diário de campo 27/03/2018, por entender ser significativo informar que esta data se refere ao início do ano letivo de 2018. Sendo assim, no início do ano letivo de 2018 os docentes da escola colaboradora já possuíam condições precárias para realizar a sua prática pedagógica. Independente do componente curricular os docentes não tinham condições de escrever no quadro:

Após o intervalo (recreio) os docentes se negam a ir para a sala de aula por conta de não terem condições de escrever no quadro, esta revolta dos docentes o fato como a professora grita que não tem condições de escrever no quadro e logo não tem condições de realizar a sua prática, bem no início do ano letivo, o que será destes docentes até o término do ano, já que o governo não sinaliza com possíveis investimentos para a educação (Nota de campo nº 153 de 27/03/2018).

Observo que a falta de condições para os docentes sequer escreverem no quadro, gera uma tensão no ambiente escolar, pois entendo esta como uma limitação para eles realizarem a sua prática pedagógica. Este “pincel”, hora reivindicado pelos docentes é o seu instrumento de trabalho e penso que ele deve estar em condições para os docentes realizarem a sua prática pedagógica ou como os docentes mesmo informam que seja disponibilizado um giz. Outro

momento que presenciei no cenário escolar foi um “desabafo” de uma docente durante um momento de intervalo na outra escola:

Ai que saudade da época que a gente podia trabalhar sossegado, sem ter um monte de coisa para preencher e recebia o salário no antepenúltimo dia do mês, sabia que dava para ir ao mercado e comprar as coisas, agora mal da para comprar o básico para comer. E este governador de (censurado) não vai dar aumento e nem paga em dia, paga quando quer e não temos nem tinta para a caneta, olha só (neste momento a docente sacode a caneta) (Diário de campo dia 13/03/2018).

Vejo o relato desta docente como um desabafo, pois era nítido naquele momento o seu desânimo com a situação, o ato de sacudir uma caneta esferográfica com um desânimo sem igual, a mim, traduz o sentimento de esgotamento profissional. Trago estes diálogos no intuito de realizar uma síntese do que ocorre na vida dos docentes atuantes na Rede Estadual de Ensino, interpreto que os docentes perpassam por dificuldades que ultrapassam os muros da escola.

Entendo ser recorrente, na fala dos docentes, os aspectos que marcaram a sua trajetória de vida, tais marcas são constituídas através das suas interações sociais. Fazendo uso das reflexões de Dubet (1994), Figueiredo (2008) incorporo o entendimento de que a “experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo.” (DUBET *apud* Figueiredo, 2008. p. 86). Á partir desta premissa, Figueiredo (2008) convida a pensar o conceito de experiências sociocorporais:

Essa noção de experiência social me fez pensar que as experiências corporais dos alunos em formação são, também, sociais, por isso venho utilizando a expressão “experiência sociocorporal” (p. 86).

Partilhando deste entendimento sobre as experiências sociocorporais, compreendo que Carol, por exemplo, relata as experiências e os acontecimentos que o marcaram. Percebo que estas marcas estão presentes na construção da sua prática pedagógica:

Era uma vida mais tranquila, não tinha esta violência que se tem hoje. Depois, eu ainda joguei futebol em escolinha e basquetebol cheguei a jogar no grêmio, nas categorias de base. Depois me mudei para São Paulo e joguei basquete. Futebol eu joguei quando eu tinha 11 e 12 anos no grêmio e basquetebol quando eu tinha 15 anos. Eu sai do basquetebol quando eu vim de São Paulo e aqui eu não conhecia locais que teria basquete, então eu parei.[...] Trago. Trago por que eu aprendi bastante, a parte de fundamentos de basquete, de futsal e de futebol de campo, daí quando eu ministro aulas deste sentido. Eu faço bastante trabalho de fundamentos (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

As marcas que Carol apresenta fizeram parte das suas experiências sociocorporais na

infância e adolescência, entendo que estas marcas vão ao encontro do convite que Figueiredo (2004b) faz a este respeito: “experiência social reveladora de uma identificação da Educação Física com o Esporte, imposta por uma cultura e relações sociais preexistentes” (p. 96). Através deste entendimento, compreendo que as experiências de Carol, não só influíram na escolha da sua graduação, mas também na sua prática pedagógica como docente do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino:

Carol chega até a quadra, divide os alunos em colunas e realiza um exercício de passe com as bolas de basquetebol, alguns alunos possuem dificuldade ao entender a prática, mas a realizam (Nota de campo nº 115 de 12/03/2018)

[...] os alunos realizam deslocamentos aplicando os três tipos de passe do basquetebol aprendidos ao longo da aula e como finalização, realizam um arremesso na cesta de basquetebol. (Nota de campo nº 117 de 12/03/2018)

Compreendo que Carol faz uso das suas marcas com o basquetebol para realizar a sua prática pedagógica. É possível pensar, através do trabalho de campo, que as marcas da escolarização, das interações sociais e também da escolarização fazem parte da prática pedagógica dos docentes Roberta, Suely, Mariazinha. Vale ressaltar que estas marcas fazem parte da formação do indivíduo que ainda não é docente.

O docente Suely traz a sua experiência com o futsal, com uma relação com os seus amigos, relata sobre o espaço de lazer utilizado por eles na cidade e os momentos vividos pelo docente com a prática deste esporte:

Na verdade, o futsal que eu comecei a jogar com alguns amigos meus, todos os sábados nós íamos para um ambiente que possui quadras esportivas e um ginásio para jogar futsal, mas nós jogávamos nas quadras externas, dificilmente utilizávamos a quadra do ginásio. Nós ficávamos ali em torno de umas três horas em um sábado à tarde jogando futsal e era sagrado todo o sábado nós íamos jogar. Esporadicamente surgia jogo fora de sábado, dia de semana algo assim. Mas foi o futsal que eu comecei a praticar de uma forma regular. Eu não participava de mais nada, não fazia ginástica, não praticava outros esportes que não fosse o futsal. (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018)

O docente Suely na sua prática pedagógica e em um projeto do governo do estado na escola (Projeto Treinador Desportivo) realiza com os estudantes da escola um trabalho voltado ao treinamento de equipe para as competições. O docente foi motivado a cursar Educação Física, através da interação social com o futsal com os seus amigos. Este docente buscou outras formas de desenvolver o seu conhecimento sobre o futsal após a sua graduação. Através do trabalho de campo é possível pensar que as marcas daquele futsal praticado entre os amigos estão presentes na sua prática pedagógica, mais precisamente nas aulas do Ensino Médio:

Suely aguarda os alunos sentado em uma cadeira com uma mesa no ginásio da escola. Quando os alunos chegam ele fornece a eles uma bola de futsal e uma bola de voleibol, para que eles realizem a sua prática de Educação Física, durante a aula o docente realiza intervenções no sentido de chamar a atenção dos alunos para não estragar o material (Nota de campo nº 104 de 06/03/2018).

Compreendo a prática pedagógica de Suely, como marcas das suas interações sociais onde praticava futsal com seus amigos, no entanto como já visto neste estudo é uma prática pedagógica que vai ao encontro do conceito de desinvestimento pedagógico. Já com Roberta, as marcas abordadas por ela são relacionadas ao voleibol como a mesma retrata:

Na escola eu adorava a Educação Física era apaixonada. Esperava toda radiante o momento. Sempre adorei o voleibol desde pequeninha assim. Eu me lembro que eu estava na 6ª ou 7ª série a professora já veio: “Ah como tu tem o toque bom”, lembro que ela vinha comentar eu lembro deste momento. E quando eu cheguei na 8ª série teve um professor que foi fazer um estágio na escola que eu estava e me viu jogando e aí ele me chamou e disse: “Tu joga bem voleibol, tem os fundamentos bem desenvolvidos, tem um bom toque, uma boa manchete, um bom saque [...]” (Entrevista com professor Roberta em 13/04/2018).

A docente retrata as marcas sociocorporais que lhe foram significativas na sua trajetória de vida fazem parte da sua escolarização. Na mesma narrativa é possível entender a sua relação com o componente curricular Educação Física e a sua escolha pela graduação no momento que a mesma diz: “Na escola eu adorava a educação física era apaixonada. Esperava toda radiante o momento”. Estas marcas da escolarização foram percebidas no trabalho de campo e estão presentes na prática pedagógica da docente, como a mesma revela:

O Voleibol sempre! Né. Direto, desde que eu ingressei no estado até hoje né. Trabalho muito o voleibol. As escolas da rede pública também, eles gostam muito do futebol e do voleibol. São esportes preponderantes. Não que não se deve trabalhar os outros. Trabalha-se os outros. Ao menos nas duas escolas que eu trabalho que é aqui e na E.E.E.M. Bola de Segurança, há muito presente o voleibol e o futebol, eu trabalho também o handebol e o basquetebol. (Entrevista com professor Roberta em 13/04/2018).

A resposta da docente a respeito de como a mesma constrói a sua prática pedagógica iniciou com a frase “Voleibol sempre!”, entendo que esta frase em conjunto da entonação vocal de entusiasmo da docente, já desvela a sua relação com a modalidade esportiva. Seus sentimentos e compreensões sobre a prática da modalidade e o quão a mesma foi marcada na sua escolarização estão presentes na sua prática pedagógica na atualidade:

Após uma série de alongamentos e um aquecimento Roberta direciona os alunos para a quadra de voleibol onde incentiva os estudantes a jogar, além de “apitar o jogo” a docente faz intervenções “ensinando” os alunos como

realizar uma mancha o posicionamento das pernas durante a recepção, ela instrui eles a realizar os movimentos o mais próximo do perfeito possível (Nota de campo nº 113 em 09/03/2018).

Relato que em outra escola, não participante deste estudo, a docente Roberta realiza o projeto treinador desportivo com o treinamento do voleibol. Relacionado à mesma modalidade esportiva, porém em outro contexto e com mais práticas corporais, a docente Mariazinha revela as experiências sociocorporais presentes na sua infância e adolescência em centros comunitários:

[...]Eu me meti no newcom, eu me meti no handebol, depois eu fui para o futebol, depois eu fui para a ginástica, fazia atletismo, tudo o que pintava na escola eu sempre estava, a minha casa era os espaços esportivos da escola. [...]Em meados de 70 final dos anos 70 vieram os centros comunitários para porto alegre e nós tínhamos aqui o Centro Comunitário. Então eu vivia dentro do Centro Comunitário, ali foi onde eu me achei. Lá tinha toda a parte esportiva e cultural, tinha teatro. Todas as atividades esportivas e culturais, a gente tinha este acesso (Entrevista com professor Mariazinha em 03/04/2018).

No entender desta docente, a experiência de ter participado de um centro comunitário fez a diferença na sua infância e adolescência. Pois neste centro de convivência, segundo ela, a mesma teve a possibilidade de vivenciar inúmeras práticas corpóreas. Tais práticas, que para a docente na atualidade, fazem parte da sua prática pedagógica. Em contrapartida o docente Lince, relata que a sua prática pedagógica foi construída através da sua graduação. Como o mesmo desvela:

Passo para os meus alunos. Não reproduzo práticas daquela época nas minhas aulas hoje. Porque quando eu fui fazer o curso de Educação Física mais tarde. Tudo o que eu aprendi no curso de Educação Física foi o que eu passei a reproduzir. Não as minhas práticas, não as minhas vivências. (Entrevista com professor Lince em 10/04/2018).

Entendo, através do relato realizado pelo docente, que a sua prática pedagógica foi construída durante a sua graduação, mesmo o docente revelando em diversos momentos do trabalho de campo sua paixão pela capoeira. Creio ser importante ressaltar que o docente Lince é graduado em outra área e a Educação Física foi escolhida para a sua segunda graduação, hoje o docente atua nas suas duas graduações, em administração possui um trabalho gerencial e na a sua graduação em Educação Física é docente do Ensino Médio.

As marcas que compreendo fazerem parte da prática pedagógica dos docentes, Suely, Lince, Carol, Roberta e Mariazinha, foram constituídas desde a sua infância e adolescência através da escolarização, das interações sociais e da sua graduação:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática do seu ofício (TARDIF, 2014. p. 72).

A “interiorização de conhecimentos” desvelada pelo autor pode criar marcas tão fortes nos docentes, chegando a uma idealização de prática pedagógica em Educação Física que impossibilita que haja uma mudança desta prática através das políticas educacionais propostas, uma vez que estas políticas no entender dos docentes são construídas e constituídas por um desconhecido deles.

Ainda tratando as marcas constituídas através das experiências sociocorporais dos docentes, Mariazinha relata a importância da troca de saberes com os estudantes e com colegas de docência:

Então muita coisa a gente trabalha na troca de saberes, na troca em cursos, na troca com os colegas, e hoje em dia tem muita coisa que eu acho muito legal, que é a troca de saberes com os alunos, né [...] aprendi a jogar xadrez com os alunos, tu entendeste. Então tem algumas coisas que a gente aprende com os alunos, hoje eu já consigo dar uma aula de xadrez para eles e assim a gente vai fazendo a nossa aula. (Entrevista com professor Mariazinha em 03/04/2018).

O aprendizado da docente Mariazinha influenciou na (re)construção da sua prática pedagógica. Foi possível perceber, através do trabalho de campo, a mesma desenvolvendo o xadrez na sua prática pedagógica:

[...] neste mesmo ambiente Mariazinha exige que os alunos interajam e realizem atividades, há jogo de cartas, pebolim, damas e xadrez. Um dos alunos a chama para perguntar o que o cavalo faz, ela se aproxima e explica aos estudantes todos os movimentos de todas as peças e explica o objetivo do jogo (Nota de campo nº 130 em 20/03/2018).

Do mesmo modo Roberta relata sobre o seu aprendizado com os estudantes ao longo da sua prática pedagógica no Ensino Médio, na oportunidade a docente questionou os estudantes a respeito da forma como eles aceitaram bem uma brincadeira proposta para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio:

Aí eles disseram: “Professora a gente adora, vamos fazer a brincadeira do tubarão” eu disse: Como é? Eu não conheço. Eles trouxeram. Eu achei muito legal e disse vamos. Então eles me ensinaram a brincadeira do tubarão. Nós ficamos um período inteiro fazendo a brincadeira do tubarão e não se cansam de fazer a brincadeira do tubarão. Fizeram em mais de uma aula. Turma de 3º ano. Aí eu propus para as outras turmas. Algumas turmas gostaram, outras

não. Mas assim, principalmente as turmas de terceiro ano me chamaram a atenção. A maioria quis, brincou e gostou. Então volte e meia nós fizemos de aquecimento, ao invés de eu fazer o padrão que é a corridinha e o alongamento proponho fazer o Tubarão, que é uma brincadeira de correr e de toque, de um tocar no outro. (Entrevista com professor Roberta em 13/04/2018).

Esta “troca”, para os docentes, influi na prática pedagógica e auxilia na construção do fazer docente. A partir dos relatos de Mariazinha e Roberta, percebo as aprendizagens que os docentes desenvolvem a partir dos seus estudantes, assim aperfeiçoando esta interação em uma prática pedagógica, como entende Sacristán (1999): “... a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (p. 73). Compreendo que este coletivo desenvolve uma prática pedagógica que com o passar do tempo é aprimorada, modificada ou adaptada por interações com os estudantes ou com os colegas de docência.

Através das marcas sociais que os docentes incorporam na sua prática pedagógica é construída a sua aula, o seu fazer docente. Ao longo da vida o docente vai sendo marcado por diversas experiências. Nesta construção, que ele acaba fazendo ao longo da sua história, formula-se uma concepção de Educação Física que é estruturada pela sua forma de pensar o componente curricular, a sua interação com os estudantes, a forma de ver o mundo e de concebê-lo através da sua história de vida. A respeito disto Molina Neto (2003) apresenta a ideia de que os docentes possuem crenças:

Os sistemas de crenças determinam a forma como os coletivos docentes organizam sua visão de mundo, além de definir os dilemas e as tarefas educativas. As crenças estão impregnadas de sentimentos, manifestam o estado de ânimo do docente, suas emoções, preconceitos e estão organizados no interior de sua estrutura cognitiva. (p. 150).

Partindo das premissas de Molina Neto (2003), compreendo que os docentes possuem crenças que no momento atual da educação, mais do que nunca, estão impregnadas de sentimentos. Estes docentes foram atravessados nos últimos anos por estas emoções, em conjunto com as perspectivas construídas através das marcas das experiências sociocorporais e estão presentes no relato de Carol, que revela seus pensamentos e concepções a respeito das políticas educacionais:

O professor aqui no Rio Grande do Sul, por estar tendo já há algum tempo problemas de desestímulo com relação ao seu salário. Também não quer mudar muito a sua aula. Ele mantém um padrão e para ele aquilo ali não deve mudar. Então acho quando vêm estas mudanças, ele já entende que estas mudanças não influenciam em nada, não adiantam em nada. Eles não veem a olho nu uma mudança. Então para eles é indiferente. Foi aquilo que eu falei

para ti. Tem pessoas que mudam só a nomenclatura e mudam alguns detalhes, mas a mudança do ensino aprendizagem não ocorre em nenhuma. Depende muito mais do professor do que qualquer outra coisa. Na minha aula não mudou nada. (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018)

Através do relato de Carol, compreendo que o momento atual da educação, em conjunto com as crenças que os docentes externam, resultam em uma resistência forte frente às políticas educacionais. Estas resistências são pertinentes às proposições dos gestores frente à prática pedagógica dos docentes, haja vista que em outras situações como as proposições dos estudantes, já relatado neste estudo, são suscetíveis às mudanças.

O que chama a atenção a respeito das marcas é o fato de os docentes relatarem que fatores como a interação dos estudantes, a troca de experiências entre colegas de profissão, cursos de formação, acabam por influir na prática pedagógica e de certa forma a modificando ou a tencionando. Já a política proposta pelos gestores, mesmo que proponha “conteúdos” que fazem parte da Educação Física Escolar, não influem e geram uma relutância nos docentes para a sua aceitação. Entendo que a resistência por parte dos docentes ocorra também pelo momento vivido por eles na Rede Estadual de Ensino.

A luz dos conceitos trabalhados por Mainardes (2006) a respeito das fases das políticas educacionais, que os gestores propõem a inclusão dos docentes na fase da política em uso e este fato colabora para que possa haver uma resistência por parte dos docentes na incorporação desta política na sua prática pedagógica. A respeito da fase da política em uso o autor elucidada: “A “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática”. (MAINARDES, 2006. p. 49)

As narrativas deste coletivo permitem pensar que as políticas não influenciaram e muito pouco modificaram a sua prática pedagógica. Penso à luz dos estudos de Mainardes (2006), Ball *et al* (2016), Bowe *et al* (1992) e Ball (1994) o fator que poderia ter possibilitado maior permeabilidade das políticas educacionais na prática dos docentes é se eles se sentissem mais implicados com as propostas. Pelo relato de Suely, os docentes não se sentem implicados com as políticas educacionais:

E eu acho que é por isto que nunca a gente consegue encontrar um projeto, um programa pedagógico que seja realmente eficaz por que a gente nunca discute isso. A gente simplesmente executa uma ideia de alguém. A gente não constrói aquilo ali junto. Não é uma ideia da E.E.E.M. Verona, é uma ideia do outro. Mas eu não participei daquela construção da ideia do outro, só tive que colocar ela em prática (Entrevista com o docente Suely em 10/04/2018).

Reflijo que os docentes poderiam se sentir mais implicados com as propostas políticas, caso eles fossem convidados a fazer parte da fase da produção do texto político. Sobre a fase da produção do texto político Mainardes (2006) revela:

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (p. 52).

A fase da produção do texto político é onde as políticas tomam forma, o texto ganha vozes. É nesta fase que a política é confeccionada. Além deste momento, entendo que os docentes poderiam se sentir mais envolvidos com as políticas educacionais se os estilos de texto presentes nas políticas fosse o estilo de texto político *Writerly* como Mainardes (2006) nos convida a pensar: “[...] um texto *writerly* envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto” (MAINARDES, 2006. p. 50). Então a política possuindo estas “lacunas”, os docentes poderiam se sentir pertencentes aos documentos e as proposições, sendo assim um coautor da política e a sua voz sendo investida de valor. Considero que a proposta Lições do Rio Grande possuía algumas lacunas, no entanto, a política perdurou dois anos assim possuindo um tempo inexecuível para os docentes se implicarem com a proposta.

Interpreto que os docentes, colaboradores deste estudo modificam, adaptam e incorporam elementos da interação com os estudantes, da interação com os seus colegas e das formações permanentes na sua prática pedagógica, que foi constituída através/com as suas marcas sociocorporais. Considero que estas marcas foram construídas após a sua graduação. Compreendo que a política educacional pode influenciar a cultura escolar e os gestores tentam realizar este tipo de interferência. Porém, os docentes podem através das suas perspectivas modificarem a cultura escolar. Assim, indo ao encontro do entendimento de Molina Neto (2003):

Cabe dizer que o professorado de educação física redefine os princípios da cultura escolar de acordo com seus interesses pessoais e docentes, programando suas classes e definindo seu conteúdo (p.166).

O entendimento de Molina Neto (2003) ajuda a pensar que a mesma predisposição que os docentes têm para a mudança, quando a proposta vem de uma reflexão frente a uma proposição dos estudantes, dos colegas ou de uma formação permanente não ocorre quando se

trata de uma política educacional. Quando se trata de uma proposta política os docentes geram uma resistência à mudança por não ser do seu interesse. Como é possível visualizar nas narrativas de Mariazinha e Carol:

Acho que não. Não, acho que não. Não foi por causa disto que eu mudei. Eu mudei, continuo mudando e acho que a gente deve mudar, estou me atualizando e me capacitando. Foi mais por troca com os outros colegas, por cursos que eu fiz, cursos de capacitação, por outras questões, por reuniões com os colegas, por outras questões do que propriamente por conta destas políticas educacionais. Na realidade, estas políticas educacionais, quando vieram, a minha mudança foi mais teórica do que prática (Entrevista com a docente Mariazinha 03/04/2018).

Então quando a política vem, muitas vezes na minha aula ela não interfere. Pode interferir na questão do processo de avaliação, mas aí a gente dá uma mascarada por que a ideia é desde que eu sou professor eu mantive esta questão de avaliar o comprometimento do aluno com a aula e com o aprendizado dele mesmo (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Compreendo que os docentes, ouvidos neste estudo, possuem forte resistência às propostas de políticas educacionais que é construída a partir das suas marcas. Os argumentos trazidos à baila neste estudo, só reforçam que os docentes não modificam ou adaptam a sua prática pedagógica por conta das políticas educacionais. Para este coletivo, o limite deles é este descrito. Eles possuem sua concepção, sua forma de pensar o processo educativo e de certa forma não admitem que “outros” os induzam, ou imponham o que deve ser pensado ou tratado no ambiente escolar, porque para este coletivo o ambiente escolar é a sua segunda casa, é o seu habitat natural e o seu compromisso é com as suas crenças, com as suas marcas, com as suas experiências, com as suas idiossincrasias. Portanto, para este coletivo há uma impermeabilidade das políticas educacionais propostas de 2007 a 2017 na sua prática pedagógica.

Este capítulo me faz pensar que a resistência construída pelos docentes sobre as políticas educacionais propostas, que acabam não implicando na reconfiguração, na adaptação, na modificação ou na construção de uma prática pedagógica, torna-se mais forte através das suas marcas. Neste momento faço o resgate da fala de Roberta, que me tocou de certa forma quando a questioneei sobre a sua visão da carreira docente:

Mas hoje eu vejo uma proximidade maior do aluno com o professor nesta troca de experiências né. E acho que o professor tem que neste mundo de hoje, mudar muito as práticas dele, porque o aluno vem com muitas informações nos dias de hoje, e tu tens que estar preparada (Entrevista com a docente Roberta em 13/04/2018).

A docente admite que deve haver uma mudança ou adequação da prática pedagógica por conta da evolução tecnológica e do acesso dos estudantes às ferramentas digitais, que

podem auxiliar no desenvolvimento do conhecimento dos estudantes. Porém, como já tratado neste estudo, os docentes consideram a troca de experiências entre docentes e estudantes a ferramenta mais forte da prática pedagógica. Posso pensar que este coletivo opera com marcas, sendo estas as suas, as dos estudantes ou as dos colegas, manobrando estas marcas os docentes “confeccionam” a sua prática pedagógica, que é impermeável frente às propostas políticas.

Durante o processo analítico refleti em torno de como os docentes constroem a sua prática pedagógica frente às políticas educacionais propostas entre os anos de 2007 e 2017, nesta caminhada pude perceber os sentidos atribuídos pelos docentes às políticas educacionais que partem da sua concepção sobre as políticas e o entendimento que as políticas carecem de investimento. Durante esta caminhada argumentei como os docentes recebem cada política educacional a eles proposta, que em conjunto a recepção da política ocorre uma intensificação do trabalho e uma supressão dos docentes. Pude entender quais as concepções dos docentes sobre a Educação Física no cenário escolar na conjuntura atual. Todo este esforço intelectual para compreender os fenômenos políticos nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, colaboradoras deste estudo, foi anunciando e marcando uma possível resistência dos docentes às políticas educacionais propostas a eles de 2007 a 2017. No entanto, penso ser importante não somente anunciar e marcar esta resistência, mas sim compreender que fenômenos contribuíram para a pouca permeabilidade das políticas educacionais.

Portanto, até então todos os argumentos que vieram à baila convergem a uma resistência sobre políticas educacionais propostas, seja pela desvalorização docente, seja pelo sentimento de apagamento da Educação Física no Ensino Médio, seja pelas relações de tempo, seja pela supressão dos docentes, seja pela escassez de investimento, seja pelas convicções políticas dos docentes. Mas, o que torna esta resistência mais forte, são as suas perspectivas, suas crenças, seus princípios, ou seja, as suas marcas.

É possível pensar que os docentes modificam a sua prática pedagógica através da “troca de saberes” com os estudantes e colegas de profissão. Outro fator que tensiona a mudança na prática pedagógica é a configuração de tempo e espaço da aula de Educação Física, porém este coletivo é relutante a política educacional. Assim, entendo que os docentes assumem abrir mão de parte das suas marcas para integrar a sua prática pedagógica, marcas de outros indivíduos, desde que estes façam parte do cenário escolar.

REFLEXÕES.

“Nos dias de hoje, tem ficado cada vez mais difícil ouvir as vozes subalternas. O neoliberalismo consegue articular políticas abrangentes, mas ele é tão poderoso pelas novas realidades que cria quando pelo que elimina do nosso imaginário social. É isso que é tão importante recuperar vozes e histórias alternativas. (Gandin *in* Apple 2008)

Início esta última seção deste estudo retomando a minha segunda epígrafe, onde na obra de Mário Sergio Cortella é citada uma frase dita pela magnânima escritora Clarice Lispector que diz: “aquilo que desconheço é minha melhor parte”. Durante a graduação iniciei a minha trajetória docente, antes mesmo de concluí-la, esta não era a única atividade que eu realizava. Durante este processo eu atuava, também, como técnico desportivo. Os cursos, eventos, palestras e demais atividades que desenvolvi ao longo da graduação eram voltadas ao esporte de rendimento, no caso o Handebol. Recebi alguns convites para assumir equipes e trabalhar com o “esporte de rendimento”. No entanto, durante este processo e logo após a graduação em Educação Física, ingressei na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, com parte da trajetória já relatada neste estudo⁶².

A docência me fascinou, a interação com crianças e jovens me cativou, nisto muitas inquietações vieram ao meu pensar, como a forma de manobrar os conteúdos da Educação Física, a forma como as políticas eram entregues para nós, como a mantenedora enviava tanta documentação para darmos conta na escola. Com o passar do tempo, gradualmente o trabalho como técnico e professor de handebol foi diminuindo, fui ficando mais e mais embebido na docência e na Rede Estadual de Ensino. O meu ingresso no PPGCMH me propiciou diversas aprendizagens, foi a oportunidade de operar com algumas das minhas inquietações. Com certeza posso afirmar que o pesquisador que realiza este estudo é muito diferente do que ingressou no PPGCMH. Foram dois anos de aprendizagens acerca de um referencial teórico que eu desconhecia, de compreensões sobre a prática pedagógica que não eram reflexionadas por mim antes. Tive um desenvolvimento no meu pensar com os meus companheiros de grupo, com meu orientador, com os docentes dos PPG's da UFRGS e com os eventos nos quais eu passei a transitar neste período. Penso que meu crescimento pessoal, profissional e intelectual neste período é imensurável. A frase de Lispector já evocada se reflete na transformação do André professor e pesquisador. Entendo que mais do que nunca desenvolvi em mim a minha melhor parte, que é ser um docente.

⁶² Consta na introdução do estudo.

Este estudo representou uma inovação na minha formação, realizar uma pesquisa qualitativa com o desenho teórico-metodológico etnográfico e este foi um grande desafio, pois até então não conhecia com profundidade essa perspectiva e pude aprender, compreender e realizar um estudo nesta direção. Este desenho-teórico metodológico permitiu que eu realizasse uma reflexão sobre a prática dos colaboradores e, do mesmo modo, fez com que eu realizasse uma reflexão sobre a minha própria prática, pois, como os colaboradores, possuo dilemas, angústias e perspectivas semelhantes.

Assim, busco expor algumas reflexões sobre o estudo que me propus a realizar. Considero que, mesmo com uma quantidade expressiva de páginas e de autores, este estudo possui limitações: como o tempo de campo que não possibilitou avançar mais em aprender com este coletivo, a refletir mais sobre as questões docentes e me apropriar de mais referenciais. Entendendo estes, como sendo meus limites, também enquanto pesquisador. Compreendo que outros pesquisadores poderão futuramente tensionar e manobrar melhor as proposições de políticas educacionais e suas influências na prática pedagógica dos docentes.

Este estudo me possibilitou entender que manobrar políticas é manejar com tensões a todo o instante. Através do referencial proposto Bowe *et al* (1992), Ball (1994), Ball *et al* (2016), Mainardes (2016), Mainardes e Stremmel (2010), Mainardes (2006; 2007) posso compreender que as políticas passam por um ciclo e neste ciclo elas sofrem diversas tensões em arenas de disputa⁶³. Nestas arenas, blocos atuam com a finalidade de tornar o seu discurso hegemônico. As políticas propostas são tensionadas desde a sua formulação até o campo da prática, ou seja, até a escola onde ela pode ser modificada, recodificada ou reinventada (Ball *et al* (2016). Neste sentido a luz dos estudos de Apple (2003; 2008; 2017); Apple e Nóvoa (1998); Gandin e Lima (2016) considerando um momento de constantes ataques neoliberais a educação (APPLE, 2000), também pude compreender que os docentes se entendem como subalternos (APPLE e BURAS, 2008).

Sobre um entendimento da prática pedagógica dos docentes do componente curricular Educação Física, valho-me dos estudos de Molina Neto (2003) Figueiredo (2004a; 2004b; 2008), compreendendo que este coletivo formulou e acumulou crenças e experiências sociocorporais que constituem suas marcas sociocorporais, que estão presentes na sua prática pedagógica. Sustentado neste referencial teórico, através do trabalho de campo refleti sobre a prática pedagógica deste coletivo com o objetivo de “compreender como os docentes de Educação Física, da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, constituem sua prática

⁶³ Conceito trabalhado durante este estudo presente no referencial de Ball (1994)

pedagógica diante das diferentes políticas educacionais para o Ensino Médio elaboradas pela Rede Estadual de Ensino entre 2007 e 2017”.

Neste sentido compreendi que o governo do estado do Rio Grande do Sul formulou e propôs três políticas educacionais neste recorte temporal: O Lições do Rio Grande (2009 a 2011); O Ensino Médio Politécnico (2011 a 2014) e a Reestruturação Estadual Curricular (2016 até então). Entendo que este coletivo recebeu cada proposta de um modo diferente: a proposta Lições do Rio Grande foi recebida com formações e reuniões, no entanto não ocasionou mudança na prática pedagógica, pois os docentes entenderam que a proposta não condizia com a realidade da escola pública. O Ensino Médio Politécnico era uma política que visava o desenvolvimento de um componente curricular, o seminário integrado, sendo que para este coletivo a política não contemplava a Educação Física, logo eles não se aproximaram da proposta. O único docente a se aproximar foi Lince pelo fato de ter que lecionar o componente curricular seminário integrado. Ao que diz respeito à política Reestruturação Estadual Curricular, os colaboradores deste estudo desconhecem a proposta, haja vista que ela foi formulada em 2016, os docentes não se implicaram por não possuírem conhecimento sobre a política.

O curioso é que a mudança do Ensino Médio Politécnico para a Reestruturação Estadual Curricular foi de conhecimento dos docentes somente por avisos informais como nas palavras deles: “através de um comentário nos corredores da escola, saiu o Politécnico” (Entrevistas com os docentes Carol, Suely, Mariazinha).

Neste contexto, os docentes receberam as políticas carregadas de precarização e intensificação do seu trabalho em conjunto com estratégias do estado para um possível controle sobre a prática pedagógica. Entendo que este contexto pode levar os docentes a experimentar o Esgotamento Profissional (SANTINI, 2004). Compreendi que estas políticas foram propostas em um momento em que existe uma desvalorização dos docentes, que ocorre pela questão salarial, pelos dos colegas, por parte da sociedade e quanto a sua qualificação, que ocorre em conjunto com um movimento de tentativa de apagamento do componente curricular Educação Física no Ensino Médio, que é mobilizado pela redução de períodos da Educação Física, falta de legitimidade da Educação Física frente a outros componentes curriculares, não reconhecimento da área do conhecimento a qual a Educação Física faz parte, o desempenho do aluno em Educação Física pode ser desconsiderado pelos outros componentes curriculares da mesma área do conhecimento e o sentimento de que alguns colegas podem abandonar a prática pedagógica. Penso que este contexto pode conduzir os docentes a experimentar o

desinvestimento pedagógico (MACHADO *et al*, 2010). Assim as proposições realizadas para este coletivo movimentaram os sentidos e as perspectivas que os docentes possuem sobre as políticas educacionais, que em conjunto com as suas marcas sociocorporais acumuladas ao longo da sua vida, contribuem para uma possível impermeabilidade das propostas, assim ocasionando uma impermeabilidade das políticas educacionais na prática pedagógica deste coletivo.

O ensino público na Rede Estadual de Ensino é gerenciado pela SEDUC/RS, dividida em 30 coordenadorias regionais que são a voz da mantenedora para as escolas. Esta estrutura administrativa, quando há a troca do governante, é modificada, como já relatado no caso do Rio Grande do Sul, a cada quatro anos. Com a mudança de governante há a mudança de perspectiva, há a mudança dos coordenadores de ensino, há a mudança dos assessores, isto ocorre em conjunto com as políticas. Logo compreendo que a Rede Estadual de Ensino possui uma marca distinta em cada gestão. Como explicitado por Lince:

E a gente vê que a cada mudança, a cada eleição muda todos os cargos. Que entra o time daquele que tá no comando entra o time do PSDB, entra o time do PMDB, entra o time do PT, entra o time do PTB, então vai mudando. Então o secretário de educação daquela cidade vira coordenador daquele núcleo educacional e ele cai de paraquedas. É um cargo de confiança. E junto com ele vêm mais alguns cargos de confiança em vários setores da educação. São pessoas que por mais boa vontade que elas tenham, elas não têm embasamento técnico, e isto dificulta muito (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

Aliado a este pensamento, os colaboradores deste estudo também possuem um posicionamento político bem definido, o que no meu entender pode contribuir a resistência às propostas. Neste estudo identifiquei que no pensar dos docentes os gestores colocam o seu conhecimento pretensamente de forma hegemônica, porém reflito se os docentes não realizam o mesmo a resistir às propostas. A vista disto Mariazinha relatou sobre o seu pensar:

A sensação que eu tenho, esta semana ainda estava falando, deixa eu trabalhar sabe, deixa eu trabalhar que eu faço isto muito bem. Não me vem com coisas novas, que nem disseram, vamos discutir o núcleo comum, que aqui no Rio Grande do Sul é diferente, mas eu sempre fiz isto, sempre foi assim (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

Neste relato a docente já se posiciona de forma resistente e compreendo que faz uso das suas marcas, suas crenças, suas experiências quando diz: “[...] eu sempre fiz isto, sempre foi assim” (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018). Penso que este estudo não se limitou a responder ao problema de pesquisa, pois foi possível aprender com os docentes, refletir sobre a prática docente e entendo que ele proporcionou aos docentes também algumas reflexões:

Eu acho que tem esta coisa boa assim sabe da mudança, mas eu não vejo de fato assim, lá na aula. Esta é a primeira vez que eu faço esta reflexão, esta é a primeira vez que faço esta reflexão contigo, nunca tinha feito esta reflexão, se as políticas públicas influenciaram na minha maneira de dar aula. Estou para te dizer que não (Entrevista com a docente Mariazinha em 03/04/2018).

A docente Mariazinha relata que pela primeira vez pensou sobre como as propostas políticas podem influenciar na prática pedagógica. Neste sentido, penso que os docentes têm a sua forma de pensar, as suas crenças e as suas idiossincrasias, que são o elo forte da corrente que a proposta política tenta permear.

A prática pedagógica deste coletivo sofre alterações e é reconstituída, este estudo evidenciou isto. Na política proposta Lições do Rio Grande os docentes entenderam que a mudança de notas, expressão numérica, para conceitos foi significativa e acrescentou ao seu trabalho docente. Os docentes modificam a sua prática pedagógica diante a uma proposição dos seus estudantes, diante da experiência de outros colegas, diante a redução de períodos do componente curricular e diante da diminuição do tempo dos períodos para a prática pedagógica. Porém, as propostas de políticas educacionais formuladas pela Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul não influenciaram na prática pedagógica deste coletivo, eles resistem às propostas em favor das suas marcas, suas crenças e sua perspectiva. Ressalto que este estudo possui o recorte histórico entre os anos de 2007 e 2017, de modo que os colaboradores deste estudo eram docentes neste período.

Penso a luz de Ball (2016) o fato de as políticas educacionais serem formuladas para resolver um problema, um problema educacional, um problema público. Lições do Rio Grande trazia na sua redação a necessidade de se criar um currículo único que integrasse toda a Rede Estadual de Ensino, no entanto como possuir um currículo único em uma rede multifacetada com diferenças culturais gritantes como a da Rede Estadual de Ensino? O Ensino Médio Politécnico trazia a necessidade de que houvesse um ensino voltado a pesquisa, com as premissas da politecnia. Ele carregava na sua redação a necessidade de que o estudante fosse preparado para a vida adulta. Já a política Reestruturação Estadual Curricular traz no seu texto a necessidade de uma política, de uma educação que se alinhasse a globalização. No meu entender estas “necessidades” que não eram as desejadas pelos docentes.

Eu meio que ignoro as políticas, eu vejo que elas tentam fazer mudanças, mas elas são meramente ilustrativas. Elas não vêm com a finalidade de mudar o que vem acontecendo. Por que na verdade quem faz a diferença dentro da sala de aula é o professor (Entrevista com o docente Carol em 09/04/2018).

Neste sentido é possível pensar que as necessidades, expressas pelas políticas, não

convergiam para a melhoria desejada da educação em linhas gerais. Necessidades estas que não advinham concepções da escola e dos docentes. Foram instrumentos para que houvesse uma simples troca da perspectiva do gestor anterior e as premissas do gestor atual fossem inseridas, pretensamente de forma hegemônica. Logo penso que hajam pistas de uma proposta de política educacional de qualidade, que de certa forma ocorreu na cidade de Porto Alegre, através do Projeto Escola Cidadã.

Em porto alegre através do projeto escola cidadã foram desenvolvidas as capacidades coletivas dentre as pessoas para capacitá-las a continuar a se envolver na administração democrática e controlar suas vidas. Isso levou um tempo, mas o tempo gasto nessas coisas agora prova que posteriormente valerá realmente a pena (Gandin e Apple, 2017, p. 167).

O Projeto Escola Cidadã, não somente mudou os rumos da educação e das políticas públicas, mas contemplou a participação dos docentes, bem como de toda a sociedade. Esta política contempla a maior reivindicação que os docentes fazem neste estudo que é a sua participação na formulação de ações para a melhoria do cenário educacional e não utilizando os docentes como executores.

Ele (Gestor) olha e diz: “Hoje nós vamos fazer”, por que de vez enquanto tem que se fazer alguma coisa. “Hoje nós vamos fazer uma mudança”. Mas esta mudança vem de cima, ela não vem da exigência da base, ela não traz a experiência do professor, a necessidade do professor, e nem do aluno (Entrevista com o docente Lince em 10/04/2018).

A Escola cidadã expressa, em parte, os desejos dos docentes da Rede Estadual de Ensino, porém ela é uma política que se desenvolveu a nível municipal na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. Esta política atende as perspectivas de Lince por exemplo.

Ao contrário das práticas tradicionais de governo, quando os governantes se adaptam ao caráter autoritário e excludente do Estado tradicional, o Governo Popular redefiniu o papel do Estado dentro das possibilidades e limites da esfera municipal. Ao invés de decisões tecnocráticas e verticalizadas, o governo municipal estabeleceu um amplo e profundo processo participativo para tomada de decisões. A cidade é chamada à construção coletiva das políticas públicas, envolvendo todas as frentes de atuação da administração. (AZEVEDO, p. 2, 2000)

A participação do docente e a participação popular eram constantes no projeto escola cidadã, esta política não só modificou uma perspectiva de educação, mas sim a política modificou em parte a cultura da cidade.

Alguns princípios da proposta podem ser experimentados na Rede Estadual de Ensino, como o processo de formação dos docentes, um currículo como produção de conhecimento e

embate com a realidade, os docentes sendo protagonistas e uma visão de aluno participativo, o que instiga o docente a se manter constantemente implicado com o processo de ensino e aprendizagem, não ficando em estado de desinvestimento pedagógico.

É possível entender que na esfera estadual este processo encontre maiores entraves como por exemplo a quantidade de escolas, o fato de uma escola possuir estudantes de diversas comunidades e o território do estado do Rio Grande do Sul.

É importante entender que a escola ocupa um lugar de eternas disputas, um espaço de contradições, um espaço de lutas, ela é parte da sociedade e é neste espaço que os gestores tentam modificar a sociedade, tentam colocar o tipo de conhecimento que ele espera que o estudante alcance. É através da escola que os gestores tentam modificar a sociedade. É nela que eles tentam se significar, se impor e esta tentativa ocorre por meio das políticas educacionais.

Portanto, até então todos os argumentos que vieram à baila convergem a uma resistência por parte dos docentes às políticas educacionais propostas, seja pela desvalorização docente, seja pelo sentimento de apagamento da Educação Física no Ensino Médio, seja pelas relações de tempo, seja pela supressão dos docentes, seja pela escassez de investimento, seja pelas convicções políticas dos docentes. É possível pensar que os princípios, as crenças, as perspectivas, as marcas dos docentes é o que pode deixar a prática pedagógica pouco permeável às políticas educacionais. Pode-se entender que estes fatores auxiliam a construir uma forte resistência as políticas na prática pedagógica.

É possível compreender que estas marcas são permeáveis, pois os docentes modificam a sua prática pedagógica através da “troca de saberes” com os estudantes e colegas de profissão. Outro fator que tensiona a mudança na prática pedagógica é a configuração de tempo e espaço da aula de Educação Física, porém este coletivo é relutante à política educacional. Assim, entendo que eles assumem abrir mão de parte das suas marcas para integrar a sua prática pedagógica marcas de outros indivíduos, desde que estes façam parte do cenário escolar ou do que se entende por “chão da escola”.

Entendo que este estudo procurou contribuir ao entender como ocorrem as mudanças das políticas, como o texto político foi recebido pelos docentes, as tensões que as propostas trouxeram, a visão que este coletivo possui sobre a Educação Física no Ensino Médio na conjuntura atual, os sentidos que eles atribuem a uma política educacional e as perspectivas que constituem a sua prática pedagógica. Penso que o sentimento dos docentes na conjuntura atual pode ser notado da seguinte forma:

Cara eu assim ó, eu tô, já tô assim meio farto do colégio. Já tô assim sabe

quando tu começa assim a saturar do colégio? Tipo assim eu ainda tenho um gás. Eu ainda tenho um certo ânimo de trabalhar ainda na escola. Acho que chega um momento independente da área que tu trabalhas, assim, tem um momento que tu passas a saturar. Eu já estou saturando de trabalhar na escola. Gosto da Educação Física, gosto do que eu faço, mas escola para mim já tá... tanto que assim, se pintar concurso, vou te dar um exemplo. Ah vai abrir concurso para a prefeitura de Porto Alegre, eu não faço hoje. Eu não faria mais, posso até fazer a inscrição pagar, mas eu não quero mais, eu não quero trabalhar em escola [...] cara, eu tô frustrado pela forma como a educação vem sendo vista pelos alunos, pela sociedade, pelo governo de uma forma geral, sabe quando eu tive este sentimento? O cara vai tendo às vezes e tu não te dá conta ou não percebe, mas teve um momento que foi um start para mim, eu não vou me esquecer nunca, foi um momento que me motivou. O ano passando quando nós estávamos no período de greve, eu fui lá na assembleia, nestas que tem lá no gigantinho, em uma sexta-feira à tarde. Eu entrei, sentei lá, tava sentado ali. Galera toda ali no gigantinho, até não tinha muita gente, mas tinha uma metade do gigantinho. Ai tô sentado e o pessoal todo lá, o CPERS “papapá”, aquela gritaria no microfone as caixas de som em um volume alto que parecia que iria explodir, tamanha a intensidade que estava o volume. Aquela berraçada porque o governo “papapa”, a galera ali votando pela continuidade ou não da greve. Porque era aquela época assim, continua ou não a greve. Aí estava bem dividido assim, uns queriam que continuasse outros não. Aí eu parei olhei de novo e pensei assim: O que estou fazendo aqui? O que eu estou fazendo aqui dentro? Estou reivindicando receber, não era nem aumento de salário, não era reajuste, não era reposição. Era só para a gente receber. Estavam aqueles atrasos que estão até hoje. E aí assim, a gente está reivindicando para receber uma merreca, puts, olha a gente ta tipo, a gente esta reivindicando para receber uma merreca. O estado está se negando de pagar uma esmola para a gente e o pessoal está aqui se digladiando, bah, pera ai, só um pouquinho. Cara eu não estudei para isto, não me formei para isto, aí eu vi assim, o governo “caga” olhando para nós, os professores, a sociedade pouco se importa com a nossa situação se estamos recebendo ou não, os alunos cada vez mais desvalorizando o papel do professor, a escola sucateada. Eu pensei assim este monte de coisa errada. Sabe, tipo, a educação em si, de forma geral, cara esta largada as traças, a educação não tem interesse por parte do poder público, os caras não estão nem ai para nós, a gente poderia ficar, 90, 180 dias até um ano inteiro de greve e o cara não estava nem ta ai para nós, ai olhei e pensei não quero mais, enchi o saco, cansei disso ai, sabe. Aí eu coloquei tudo na panela. Analisei tudo, as aulas de Educação Física. Como o aluno é dentro da escola, dentro das aulas, os colegas, a direção, aí assim, aqui dentro do Coliseu tipo uns descasos por parte da coordenação, supervisão, comecei a analisar de uma forma ampla tudo. Aí disse deu, chega, não quero mais isto (Nota de campo nº 174 Diário de campo em 27/03/2018).

Desta forma compreendo o terreno fértil que é a escola e o estudo com os docentes, portanto, entendo que este estudo pode ser a alavanca para estudos posteriores, pois novas políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio estão em curso, no que diz respeito a formulações estaduais e federais. Há em curso uma reforma do Ensino Médio através da lei 13.415/17 e como os docentes do componente curricular Educação Física se veem frente a esta nova formulação? Como os docentes se significarão as novas formulações? São apenas algumas perspectivas aventadas para novos estudos sobre as políticas educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

ABRAMOWAY, M; CASTRO, M. G. **Ensino Médio: Múltiplas vozes. Ministério da Educação.** Unesco, Brasília-DF, abril, 2003.

ALMEIDA, L; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias um só destino, **Revista Movimento**, Porto Alegre – RS, v. 13, p. 13 – 35, mai/ago, 2007.

ALMEIDA, P. R. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias. Brasília**, 2009.

ALVES, F. N; TORRES L. H. **A cidade do Rio Grande: estudos históricos.** 1ª ed. Rio Grande. Fundação Universidade de Rio Grande, 1995. v.p. 59 – 71.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação.** São Paulo. Cortez, 2000.

_____. **Educando à direita: Mercado, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo/SP. Cortez, 2003.

_____. **Ideología y currículo.** Editora Akal. Madrid. Espanha., 2008.

_____. **A educação pode mudar a sociedade?** Petropolis, RJ. Editora Vozes. 2017.

_____; BALL, S. J; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação: Análise internacional.** Porto Alegre/RS. Penso. 2013.

_____; BURAS K. L. **Currículo, Poder e Lutas educacionais: Com a palavra, os subalternos.** Porto Alegre. Artmed. 2008.

_____; NÓVOA, A. **Paulo Freire: Política e pedagogia,** Porto, Portugal. Porto Editora, 1998.

ARAÚJO, S.N. **Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino de educação física escolar.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016.

AZEVEDO, J. C. ESCOLA CIDADÃ: Políticas e práticas. In: 23ª reunião da ANPED 2000. **Anais.** Disponível em: < 23reuniao.anped.org.br/textos/te13b > Acesso em: 20 Jun 2018.

BALL, S. J. **Educational Reform: a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press. 1994.

_____; M. M; B. A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias,** Ponta Grossa/PR. Editora UEPG, 2016.

BASTOS, A. P. P. **Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de Educação Física pensam em deixar para seus alunos ao final do Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle.** Petropolis/RJ. Vozes. 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad.** Editora Morata. Madrid. Espanha. 1996.

BICA, A. C. A Educação Positivista Republicana como uma herança cultural e patrimonial da Primeira República na Campanha Gaúcha. **Revista Ágora.**Santa Cruz do Sul, v.17,n. 02,p. 83-95, jul/dez. 2015.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, p. 15-80, 1994

BORBA, J. C. B. **Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de educação Física: estudo de caso etnográfico em uma escola Estadual de Camaquã/RS.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

BOSCATTO, J.D; DARIDO, S. C. A educação Física no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica: Percepções curriculares. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 20, n. 1, p. 99 - 111, jan./mar. 2017.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 24, n.3, p. 87-101, 2003.

BRAGANÇA, I. F. de S. Algumas imagens sobre a docência e formação na década dos 60: revisitando a RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 82, n. 200/201/2002, p. 7-14, jan./dez. 2001.

BRASIL . **Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. 1996.

_____. **Decreto nº 69.450/71: regulamenta o artigo 22 da lei 4.024 de 20 de setembro de 1961.** Brasília, 1971.

_____. **Lei 5.692/71: Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º grau.** Brasil, 1971.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular,** Brasília, 2017.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Brasília. Editora do Brasil, 2015.

_____, Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – VOLUME 7: EDUCAÇÃO FÍSICA.** Brasília. Editora do Brasil, 2015.

CESARO, H. L. **O Abandono discente nas aulas de Educação Física do Ensino Médio: Uma etnografia escolar na rede estadual do meio-oeste catarinense.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo, Cortez, 2009.

CONTRERAS DOMINGO, J. **La autonomia del profesorado.** Madrid, Morata, 1997.

CORSETTI, B. A construção do cidadão: Os conteúdos Escolares nas Escolas Públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **Revista História da Educação.** Pelotas. p. 175-192. Setembro de 2010.

_____. Cultura política positivista no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). **Revista Cadernos de Educação.** Pelotas. 55-69. Julho/Dezembro 2008.

_____. Pensamento social e educacional no Rio Grande do Sul da Primeira República. In: Cadernos de resumos. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação,** Goiânia/GO, v. 1, p. 328-329.

CORTELLA, M.S. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo - SP: Cortez. 2014.

CUNHA, M. V; SOUZA, A. V.. Cecília Meireles e o temário da escola nova. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo , v. 41, n. 144, p. 850-865, Dezembro. 2011 .

DENZIN, K. N; LINCOLN Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** 2ª edição. Porto Alegre. Artmed, 2006.

DESSBESELL, G. **Práticas curriculares de professores de educação Física: “rascunhos” de um projeto de disciplina na Rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e Função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor,** Porto, Portugal. Porto Editora, 1999.

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

FERREIRA, J. S; SANTOS, J. H; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Santa Catarina, v. 37, n. 3. p. 1 – 13, Jul/Set. 2015.

FERREIRA, M. L. S; GRAEBNER, L; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. **Revista Pensar a Prática,** Goiânia - GO, v. 17, n. 3, p. 734-750, jul./set. 2014.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004a.

_____. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, v. 10, n. 1. P. 89-111. Jan/Abr 2004b.

_____. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, v. 14, n. 1. P. 85-110. Jan/Abr 2008.

FONSECA, D.G; MACHADO, R. B. **Educação Física (re)visitando a didática**. Porto Alegre/RS. Editora Sulina. 2015.

_____; MACHADO, R. B; TAVARES, N. S; MACHADO, S; PUJOL, L. A. P; LIMA, V. D. Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Revista Movimento**, Porto Alegre - RS, v. 23, n. 2., p. 661-674, abr./jun. de 2017.

_____; MOLINA NETO, V. SILVA, L.O. O Ensino Médio e a Educação Física: o embate em diferentes matizes. **Revista educação em Foco**, ano 21, n. 33 - jan./abr - p. 161-178. UEMG. Belo Horizonte. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51ª edição, Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 2015

GANDIN, L. A; APPLE, M. A educação sobre a ótica da análise relacional. **Pedagogia contemporânea**, p. 13 – 27. 2016.

_____; LIMA, I. G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Revista Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016.

_____. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional educacionais. In: REGO, T. C. (orgs) **Currículo e política educacional**. Petropolis, RJ, Editora Vozes; São Paulo, SP, Revista Educação; Editora Segmento, 2011.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz. Revisão Nei da Rocha Cunha, São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro – RJ, 2001.

GUIMARÃES, M. R. V; A educação Física no processo de construção permanente da política curricular. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 179 - 187, mai/ago. 2008.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança**. Porto. Portugal. Porto Editora. 2003.

_____. **Professorado, Cultura y Postmodernidad (Cambia los tiempos, cambia el profesorado)**. Editora Morata. 5ª Edição. Madrid. Espanha. 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HYPOLITO, A. M; GANDIN, L. A. **Educação em tempos de incertezas**. 2ª edição. Belo Horizonte/MG. Editora Autentica. 2003.

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

JUNIOR, J.V.L. **Ao povo e ao governo: O ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no brasil**. Disponível em:
http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_8_f6dc1b892a8cacc6eb8fc8a94bdd72.pdf, consultado em 20/01/2018.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas – SP, Papirus, 1989.

LIMA, J. L; RODRIGUES R; Análise do profissional de Educação Física e sua correlação com as diretrizes curriculares do Ensino Médio. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 01, n. 1, p. 01 – 20. 2007.

LOPES, R. A; WITTIZORECKI, E. S ; MOLINA NETO, V. . O não de Raimundo Silva: a pesquisa narrativa como alternativa teórico-metodológica para enfrentar o cerco imposto pelas políticas educativas no tempo presente. **Revista Movimento**. v. 23, p. 67-84, Porto Alegre/RS. 2017.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo – SP, EPU, 1986.

MACHADO, T. S; BRACHT. V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

_____; _____; FARIA, B. A; MORAES, C; ALMEIDA, U; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr/jun de 2010

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v 27, n 47-69. Jan-Abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo/SP. Editora Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contra Pontos** – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009.

_____; STREMEL S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**. Volume 1 nº 22, pág. 31-54. Maio/Agosto 2010. Ponta Grossa – PR.

MAINERZ, C.B. CARREGNATO, C.E; Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan./jun. 2011.

MARCHINI, A. C; ARMBRUST, I. Educação física e sua influência fora da escola: opinião de alunos do Ensino médio. **Coleção Pesquisa em Educação Física** - Vol.11, n.4, 2012.

MARIANTE NETO, F. P; STIGGER, M. C. A reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. **Cadernos de formação RBCE**, p. 95 – 107, jan, 2011.

MARTINY, L.E. FLORENCIO, S.Q.N. SILVA, P.N.G; O referencial curricular da educação física do estado do Rio Grande do Sul: Uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, São Paulo – SP, 1986.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre – RS, Ano V - Nº 9 - 1998/2

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

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. X.ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 113-145

_____. FONSECA, D. G; SILVA, L. O; LOPES, R. A; WITTIZORECKI, E. S. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Revista Motrivivência**, Florianópolis - SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro, 2017.

_____. MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física, **Revista Movimento**. Porto Alegre, V.8, n.1, p. 57 - 66, jan/abr. 2002.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA, V. N, TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p.61-94.

OLIVEIRA, M. A. T. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? **Revista Pensar a Prática**, 119-135, Jun./Jun. 1998/1999.

PEREIRA, F.M; Nível médio de ensino: Aulas de educação física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Revista Pensar a prática**. Goiânia, v. 02. p. 1 – 20. 1999.

PIZANO, R. E; COELHO, F. P; MENDES, M. C; BRITO, T. M; COELHO, J. A. A; CATELAN, L. L. A avaliação dos professores nas aulas de educação física nas escolas estaduais de Cáceres/MT. **Revista Coleção Pesquisa em Educação Física** - Vol. 12, n. 3, 2013.

POLETTO. A. R. **Hábitos de vida, Estado nutricional e aptidão Física referenciada à saúde: subsídios para o planejamento de Educação Física e esportes na escola cidadã**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.

PONTES, M. F. P. **O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na Rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

POPKEWITZ, T. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, T. T. (org). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

RAMOS, M. N; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: A contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas - SP, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

RIO GRANDE DO SUL, **Lei 6672/1974: Estabelece o Estatuto do Magistério Público Estadual.** Rio Grande do Sul. 1974.

_____, SEDUC. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande – Linguagens e suas tecnologias. Artes e Educação Física.** SEDUC/RS. Rio Grande do Sul. 2009.

_____, SEDUC **Memorando Circular/CPPE/DP/SEDUC/ N° 12 de 29 de Abril de 2011.** Porto Alegre/RS. 2011.

_____, SEDUC. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014. Outubro/Novembro.** SEDUC/RS. Rio Grande do Sul. 2011.

_____, SEDUC. **Regimento referência das escolas de Ensino Médio politécnico da rede estadual.** Departamento Pedagógico – SEDUC/RS. Rio Grande do Sul. 2012.

_____, SEDUC. **Reestruturação Curricular do Ensino fundamental e Ensino Médio – Documento Orientador.** Departamento Pedagógico – SEDUC/RS. Rio Grande do Sul. 2016.

_____, SEDUC. **Regulamento dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.** SEDUC/RS, Porto Alegre – RS, 2017.

_____, SPGG. **Plano de governo Yeda Crusius período de 2007 a 2010.** Porto Alegre – RS, 2007.

_____, SPGG. **Plano de governo Tarso Genro período de 2011 a 2014.** Porto Alegre – RS, 2010.

ROCHA, L. O. **A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física do município de Iajeado.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Editora Artmed. 1999. Porto Alegre

SALVINI, L; MYSKIW, M. As manipulações do corpo na representação da imagem social de alunas nas aulas de Educação Física. **Revista Pensar a prática**. Goiânia- GO. V. 12, nº 3 – 2009.

SAMPEDRO, L. B. R. **Motivação à prática de atividades Físicas e esportivas na Educação Física escolar: um estudo com adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2004.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Revista Teoria e Educação**, v. 2, p. 60-68, 1990.

SANTOS, M. P. S; OLIVEIRA E. C. S; SOUSA, F. N; TOMAZ E. X; SANTO L. C. S; SILVA J. V. P; SAMPAIO T. M. V. A paródia: uma estratégia educativa para conhecimentos relacionados à saúde. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, nº 19, v.3. p. 86-98. 2011.

SANTOS. E. S. **Educação Física escolar: corpo, cultura e currículo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1998.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro – RJ. Fundação Oswaldo Cruz. 1989.

SILVA, L. O; MULLER, E. J; MOLINA NETO, V. Educação Física e seminários integrados no Ensino Médio politécnico do estado do Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 528 - 538, jul/set. 2017.

SILVA, M. A; SILVA, L. O; MOLINA NETO, V. Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio técnico. **Revista Movimento**, v. 22, n. 1, jan./mar. 2016.

SKOWRONSKI. M. **Educação Física e saúde: a mobilização de saberes para atuação nos polos do programa academia da saúde no brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

SOATO. A. M. L. Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro relação com o saber, formação dos professores e globalização, de bernard charlot. *In: Anais do VI ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências)*. Florianópolis/SC, 2007. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/autores0.html>. Acesso em: 25 Abril. 2017.

STEPHANOU, M. Ver melhor para compreender o presente e o passado: 20 anos de história

da educação. **Revista História da Educação**. v. 21 n. 51 Jan./abr., 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, June 2013.

_____. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber "docente". **Revista Teoria e Educação**, v. 4, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª Reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, C. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, Petrópolis, RJ, 9ª edição, Editora Vozes, 2014.

TELLO, C; ALMEIDA, M. L. P. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas/SP. Editora Mercado de Letras, 2013.

TENÓRIO, K. M. R; OLIVEIRA, R. F. C; LIMA, R. B. T; CAMINHA, I. O; MELO, M. S. T; JUNIOR, M. S. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. 2015. v 37, nº 3. 280 – 288.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Editora Atlas S.A. São Paulo/SP. 1987.

VARGAS, F. F.G.R, SANTOS, R. C. G, TAMBARA, E.. A história da educação na cidade de rio grande/RS: um contexto da história da educação dos trabalhadores na primeira república, **Revista Didática Sistêmica**. Rio Grande – RS, v.15, n. 2, 2013 página 21 a 34

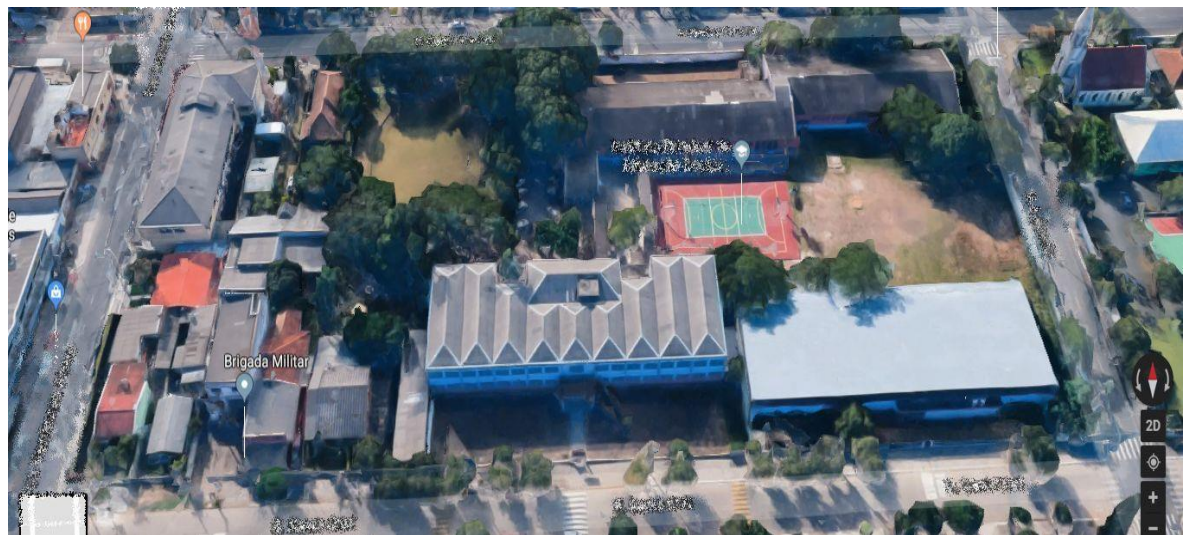
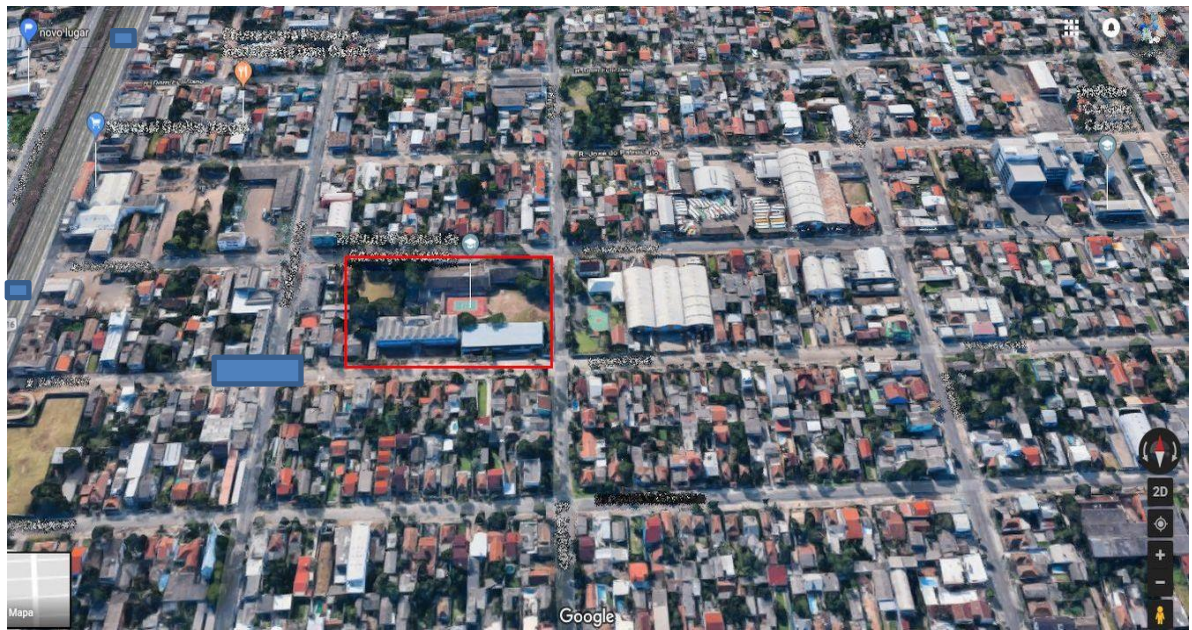
VIEIRA, A. O; SANTOS, W; NETO, A. F. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 119-139, jul/set de 2012.

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

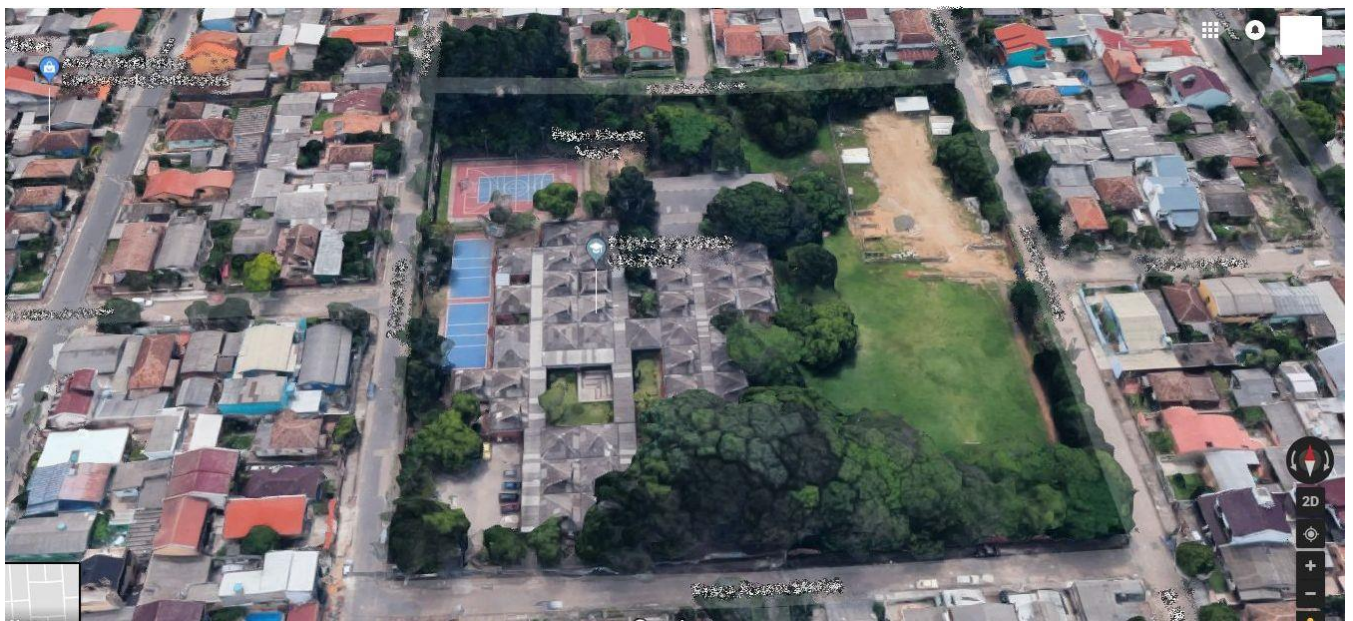
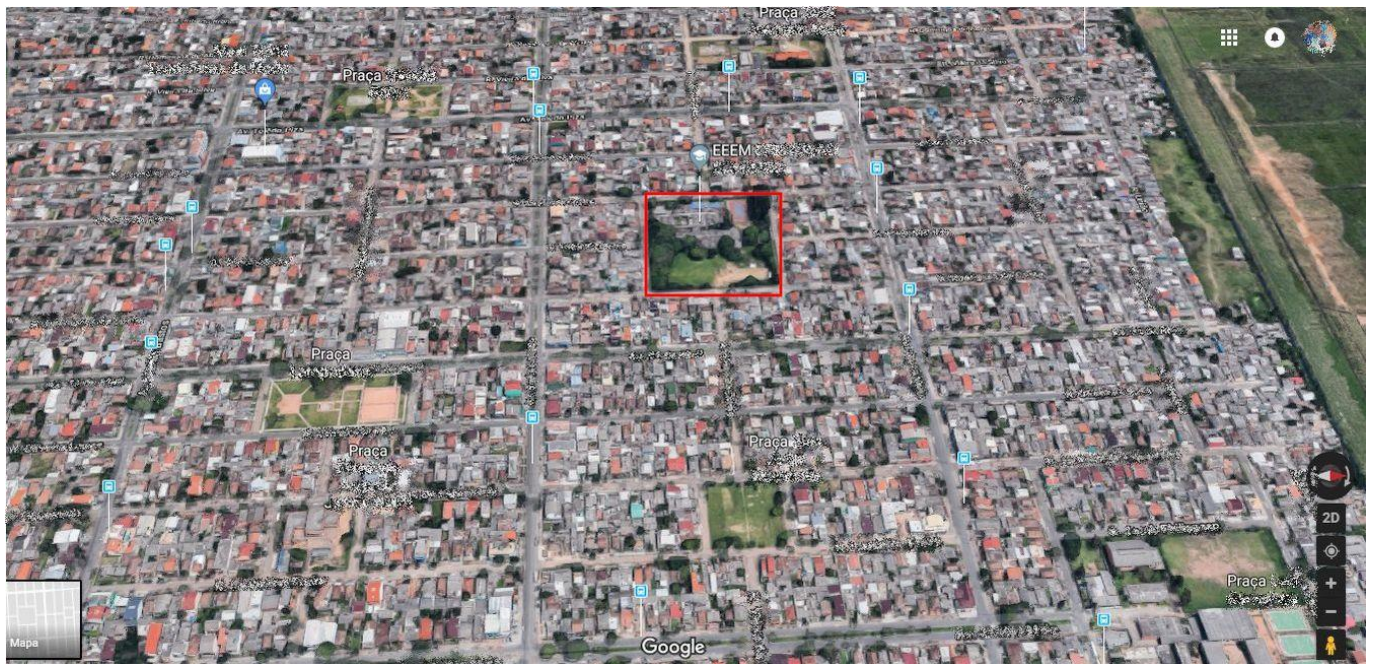
ZAMBONATO, F. **Motivação à prática regular de atividades Físicas: um estudo com adolescentes com sobrepeso e obesos das escolas de Erechim-RS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE B – CONTEXTUALIZAÇÃO DA E.E.E.M. COLISEU



APÊNDICE C – CONTEXTUALIZAÇÃO DA E.E.E.M. VERONA



APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação:

Escola: _____

Data de observação: _____

Início: _____

Término: _____

Observação sobre as rotinas das aulas de educação física: O que fazem, como fazem, atitudes isoladas, atitudes em grupo, estratégias do professor, estratégias dos estudantes.

Observação das rotinas da escola:

Observação na sala dos professores:

Relação com o referencial teórico:

APÊNDICE E – TABELA DE SÍNTESE DO TRABALHO DE CAMPO

Tabela 06 – Síntese do trabalho de campo

SÍNTESE DO TRABALHO DE CAMPO	
Início desde a negociação	26/09/2017
Encerramento (despedida e fechamento do diário de campo)	15/06/2018
Total de dias de observação	58 dias
Total de horas de observação	215 horas
Reuniões presenciadas	02
Entrevista com os docentes de Educação Física	03/04/2018
	09/04/2018
	10/04/2018
	10/04/2018
	13/04/2018

(Produção do autor)

**APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À
MANTENEDORA E ÀS ESCOLAS**



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

Porto Alegre, 11 de setembro de 2017.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor ANDRE OSVALDO FURTADO DA SILVA, mestrando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo "*A prática pedagógica da educação física no ensino médio gaúcho: uma análise das políticas educacionais de 2007 a 2017*", para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que o referida aluno está regularmente matriculado 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. Dra. Nadia Cristina Valentini,
Coordenador de Pós-Graduação.

A
Coordenadora Pedagógica
Sra. Marcia Couro
SEDUC
Porto Alegre

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
Rua Felizardo, 750 - Bairro Jardim Botânico - cep: 90690-260 - Porto Alegre/RS
Tel: (51) 3308 5829 Fax: (51) 3308 5830 E-mail: ppgcmh@ufrgs.br

APENDICE H – 1ª CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA 1ª CRE/SEDUC/RS.



1ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos André Osvaldo Furtado da Silva, Mestrando em Ciências do movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul a desenvolver seu projeto de pesquisa de mestrado intitulado “A prática pedagógica da Educação Física no ensino médio gaúcho”,

Entretanto, como contrapartida, solicitamos ao mestrando, que assim que obtiver os resultados da pesquisa, encaminhe relatório ao setor pedagógico da 1ª CRE.

Porto Alegre, 02 de outubro de 2017.


p/ Ana Magali Gargioni
Chefia Pedagógica da 1ª CRE


Marta Silvana Menin
INSPECTORA DE ENSINO
REG. MEC. 1607

APENDICE I – 2ª CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA 1ª CRE/SEDUC/RS



1ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos André Osvaldo Furtado da Silva, Mestrando em Ciências do movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul a desenvolver seu projeto de pesquisa de mestrado intitulado “A prática pedagógica da Educação Física no ensino médio gaúcho”,

Entretanto, como contrapartida, solicitamos ao mestrando, que assim que obtiver os resultados da pesquisa, encaminhe relatório ao setor pedagógico da 1ª CRE.

Porto Alegre, 21 de novembro de 2017.

Ana Magali Gargioni

Chefia Pedagógica da 1ª CRE

ANA MAGALI GARGIONI
ID.: 1304232.01
COORDENADORA PEDAGÓGICA - 1ª CRE

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Nome da Escola: _____

Nome do(a) Diretor(a): Hilton Jorge Machado

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: Porto Alegre/RS Telefone: (51) _____

Declaro que o Professor/Pesquisador André Osvaldo Furtado da Silva está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **“A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 2007 A 2017”**, a partir de 20/11/2017, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender o trabalho docente do(a) professor(a) de Educação Física que atua no Ensino Médio e possui no mínimo 10 anos de docência.

Para efetivar a coleta de informações, o professor/pesquisador terá permissão para acessar e analisar documentos, realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar, assim como observar as aulas e o cotidiano desta escola.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, 18 de dezembro de 2017.

Assinatura e carimbo do representante legal da escola


Hilton Jorge Machado
Id. F. 1638564

APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

1/2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Natureza da pesquisa: você está sendo convidado a participar da pesquisa: “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 2007 A 2017”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS.

2. Participantes da pesquisa: O principal responsável pela pesquisa é o Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, que pode ser encontrado em horário comercial no seguinte endereço: Rua Felizardo, 750; Bairro Jardim Botânico; Porto Alegre / RS; CEP 90690-200.

3. Sobre as entrevistas e observações: Trabalharemos com entrevistas individuais, pré-agendadas, de acordo com sua disponibilidade, com duração entre 30 e 60 minutos, para colher informações sobre seu trabalho como professor de Educação Física. Esta entrevista será gravada, depois transcrita e posteriormente devolvida a você para conferir o que foi registrado. As observações serão realizadas durante as aulas de Educação Física, intervalos, reuniões e outras atividades cotidianas da escola.

4. Riscos e desconforto: Os riscos e desconfortos que possam haver por você participar da entrevista serão minimizados e não ocorrerá nenhuma intervenção fisiológica. O inconveniente maior será a dedicação de um tempo para responder às questões da entrevista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. A utilização da entrevista será posterior a sua validação e os dados, bem como sua participação no estudo podem ser retirados a qualquer momento bastando informar sua decisão.

5. Confidencialidade: Os dados obtidos serão utilizados pelos estudantes e professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS para a elaboração da dissertação de mestrado do aluno André Osvaldo Furtado da Silva e compor artigos científicos, capítulos de livros, entre outros materiais de cunho acadêmico-científico. O material resultante do trabalho ficará depositado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Todas as informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais. Em todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, bem como as identidades de todas as pessoas

Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Todas as informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais. Em todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, bem como as identidades de todas as pessoas por você referidas.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa apresente informações relevantes e, de algum modo, forneça subsídios às políticas públicas, às escolas, aos professores e a todos que de alguma forma estão ligados ao ambiente escolar para melhor operar neste cenário.

7. Despesas: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu, [assinatura] acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que foi lido para mim, descrevendo o estudo **“A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: Um estudo na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”** Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

[assinatura] Canoas 08/12/17
Assinatura do sujeito Local Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desde sujeito para a participação deste estudo.

André O. Furtado Canoas 08/12/17
Assinatura do sujeito Local Data

2/2

por você referidas.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa apresente informações relevantes e, de algum modo, forneça subsídios às políticas públicas, às escolas, aos professores e a todos que de alguma forma estão ligados ao ambiente escolar para melhor operar neste cenário.

7. Despesas: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que foi lido para mim, descrevendo o estudo **“A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 2007 A 2017”** Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

Assinatura do sujeito Porto Alegre-RS 18/12/17
Local Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desde sujeito para a participação deste estudo.

André W. O. Teófilo de S. J. Porto Alegre 18/12/17
Assinatura do sujeito Local Data

APÊNDICE L – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome do Colaborador: _____
Formação: _____
Idade: _____ Tempo de Magistério: _____
Tempo de trabalho nesta escola: _____
Horas semanais de trabalho nesta escola: _____
Outra(s) escola(s) em que trabalha(ou): _____

1. Conte-me um pouco sobre as práticas corporais vividas na sua infância e adolescência? Isto está presente nas suas aulas nos dias de hoje?
2. Fale-me um pouco como que ministrava as aulas no início da sua carreira docente.
3. Como é organizada a sua aula?
4. Como realiza a avaliação nas aulas de Educação Física?
5. Como é a tua relação com a comunidade desta escola?
6. De tempos em tempos, recebemos novas políticas educacionais, como você recebe isto?
7. Conte-me sobre (como recebeu/iniciou) as Lições do Rio Grande?
8. Conte-me sobre (como recebeu/iniciou) o Ensino Médio Politécnico?
9. Conte-me sobre (como recebeu/iniciou) a Reestruturação Curricular Estadual?
10. O que pensa sobre a carreira docente nos tempos de hoje?
11. Como tu vê os lugares da Educação Física na escola hoje?
12. Estas políticas educacionais, que de tempos em tempos se recebe, produziram mudanças na sua aula?

APENDICE M – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome do Colaborador: Mariazinha

Formação: Graduação em Educação Física e Pós-Graduação em Supervisão e Orientação.

Idade: 50 a 56 anos **Tempo de Magistério:** 18 anos

Tempo de trabalho nesta escola: 18 anos

Horas semanais de trabalho nesta escola: 30 horas

Outra(s) escola(s) em que trabalha(ou): Escola Estadual de Ensino Fundamental Roma (10 horas)

1. Conte-me um pouco sobre as práticas corporais vividas na sua infância e adolescência?

Na realidade eu sempre fui uma pessoa muito privilegiada, por que como eu fui muito sapeca, podia-se sair e brincar na rua e eu sempre morei aqui na comunidade, e aqui tinha muito, como tem ainda muitos espaços como os campos de várzea e praças e espaços que a gente brincava e jogava enfim. Então eu sempre tive muita prática corpórea desde subir em árvores, jogar na rua, pescar nós pescávamos aqui. Eu tive uma infância bem neste sentido e na escola, eu sempre gostava muito de jogar, então desde cedo na escola eu era metida em algum esporte que tinha lá, desde a 5ª Série. Eu me meti no newcomb, eu me meti no handebol, depois eu fui para o futebol, depois eu fui para a ginástica, fazia atletismo, tudo o que pintava na escola eu sempre estava, a minha casa era os espaços esportivos da escola. Na época do ensino fundamental nós, não tínhamos escolinhas esportivas, não existia, eu fiz a minha formação na década de 70. Mas logo a seguir nós tivemos o centro comunitário e ai foi onde eu me achei. Em meados de 70 final dos anos 70 vieram os centros comunitários para porto alegre e nós tínhamos aqui o Centro Comunitário. Então eu vivia dentro do Centro Comunitário, ali foi onde eu me achei. Lá tinha toda a parte esportiva e cultural, tinha teatro. Todas as atividades esportivas e culturais, a gente tinha este acesso. Então, por isso eu me achei privilegiada neste sentido.

Tu sabes que eu dou aula no ensino fundamental e no Ensino Médio. No ensino fundamental eu consigo muito mais estas práticas corporais, por que a gurizada como eu acho que é pequena, eles participam mais, o professor propõe, tudo o que eu proponho eles fazem, são poucos que são resistentes, mas a maioria tudo o que tu propõe para eles tudo o que tu motivar eles, instiga-los para eles fazerem eles fazem. O Ensino Médio já é diferente, o Ensino Médio é ao contrario, a maioria já não é tão afim das práticas corporais, são mais voltados para a parte esportiva e a gente procura sempre fazer um trabalho de conscientização das partes

corpóreas, sempre eu trabalho com alongamentos com eles, sempre que possível eu trabalho com movimentos ginásticos. Conversando com eles sobre a importância da atividade física e da ginástica. Principalmente com a questão postural, mas no Ensino Médio é mais voltado para o esporte e eles gostam muito dos jogos de mesa. Então como a gente tem este espaço na escola, então sempre quando tem dias chuvosos a gente abre o espaço e eles até preferem muitas vezes ficarem ali nos jogos de mesa do que irem para o espaço aberto que é as quadras enfim.

Isto está presente nas suas aulas nos dias de hoje?

Olha é lógico que quando a gente começa na educação física a tendência é reproduzir. Tanto que outro dia conversei com um colega meu sobre as besteiras que eu fazia quando dava aula de ginástica para as pessoas adultas e fazia elas fazerem ponte. Hoje eu vejo a besteira que eu fazia, por que a tendência é a gente reproduzir no início depois com a prática e as capacitações, tu vais entendendo e vais vendo, vais dando mais qualidade para o teu trabalho. Eu como estou mais em final de carreira, eu já tenho diversos cursos, já passei por diversas vivências, já tive academia, já trabalhei com ginástica, já trabalhei com musculação, já trabalhei com ginástica corretiva, já fui personal, enfim trabalhei em todas as áreas da educação física. Então muita coisa a gente trabalha na troca de saberes, na troca em cursos, na troca com os colegas, e hoje em dia tem muita coisa que eu acho muito legal, que é a troca de saberes com os alunos, né. Aprendi a jogar xadrez com os alunos, tu entendeste. Então tem algumas coisas que a gente aprende com os alunos. Às vezes a gente tem uma dificuldade em algum movimento, então eu peço para os alunos demonstrarem os movimentos, eles fazem do jeito deles da maneira deles e eu acho que tem esta troca hoje em dia que é muito legal.

Durante as observações dos jogos e etc, visualizei que os alunos possuem uma necessidade de brincar. Vejo existir uma necessidade de atividades mais lúdicas, a senhora percebe isto no Ensino Médio

Eu acho que o brincar é do próprio ser humano, a gente tem que ter prazer, a gente tem que ter alegria, é nosso isso. Onde a gente tem prazer? Onde a gente tem alegria? Quando a gente brinca né. Ai desde a brincadeira recreativa, na fase infantil na adolescência, o idoso. O ser humano é um ser que tem que brincar, a gente aprende através do prazer, eu acredito muito nisto. Então muitas vezes as pessoas são resistentes, mas tu motiva eles a participar a participar da brincadeira, claro tu tens que ter um senso também de que aquela brincadeira o pessoal vai gostar ou tão gostando, vão se motivar. Tem que ter este senso assim, de repente tu vai dar uma brincadeira e o pessoal não gosta ai tu tens que ver que está na hora de trocar. Dificilmente eu me lembro assim de ter feito uma brincadeira com eles que não foi aceita, dificilmente.

Esta necessidade do brincar se dá por uma demanda da sociedade, por haver poucos espaços para isto? O que lhe parece?

Eu acho que tem tudo a ver com o ser humano, claro que há comunidades que tem mais oportunidades, se o poder aquisitivo é maior tu já passa a ser sócio de um clube, tu já participa de outras atividades. Hoje com a extinção dos centros comunitários, isto ai é o maior agravante que eu vejo para as comunidades carentes. Hoje principalmente, falando ai da Secretaria Municipal de Esportes, que foi extinta e fazia um trabalho bem legal na periferia. Então hoje a gurizada de periferia não tem onde praticar uma atividade física ou uma brincadeira. Então, a brincadeira deles é os funk's que a gente sabe que tem, é baile, é diversão, é bebida ai a gente sabe que esta é a grande brincadeira deles. Eu acho que falta este espaço, falta muita oportunidade, falta muita, muita coisa. Falta políticas públicas para isto, nós temos a clientela, mas não tem oportunidade, não tem espaço para isto.

2. Fale-me um pouco como que ministrava as aulas no inicio da sua carreira docente.

Eu comecei a dar aula no Ensino Médio no ano de 2001. Lá nós tínhamos muito esta questão do planejamento, eu me propunha muito a fazer uma aula via aquecimento, aula propriamente dita, volta a calma. Dentro do que a gente foi orientada academicamente falando, só que a resistência é tão grande que a gente vem enfrentando, principalmente com os colegas. O colegas que eu estou falando são outros professores e outros professores de educação física, por que se constitui muitas vezes no dar a bola entendeu. Dar a bola e deixar assim. Então eu tentei através desta minha observação, chegar a um meio termo, não dar a bola simplesmente, mas também, eu não tentar ir contra toda uma construção de aulas fechadinhas, que muitas vezes tem a repugna dos alunos, não adianta tu tentar dar uma aula bonitinha e muitas vezes eles vêm de chinelo e ai? Tu tens que ter um meio termo e foi ai que eu fui percebendo a questão da troca dos saberes, sabe. De tu perceber o grupo que tu tem na mão e através da motivação. No inicio sim, até hoje eu faço nas minhas aulas, sempre eu faço, uma coisa que eu não abro mão são dos alongamentos no inicio da minha aula. Eu acho muito legal os alongamentos para trabalhar não só a consciência postural, mas também a pratica. Hoje é ruim por que nós temos dois períodos somente, como é que eu vou exigir dos meus alunos princípios de resistência, princípios de força, de qualidades físicas isto vai até contra os nossos princípios do treinamento desportivo, que não pode fazer tudo em um dia só da semana. Então, tu tens que trabalhar mais com a questão da recreação., mais com a questão de jogos, mais com a questão de conscientização, mais com a questão política, mais com estas questões da importância da

atividade física.

Como era em 2001 quando a senhora iniciou no Ensino Médio?

Na época nos tínhamos 3 períodos de educação física no Ensino Médio, olha só como nós estamos perdendo espaço, nos tínhamos 3 períodos de educação física. Então como havia uma resistência por parte dos alunos, nós fazíamos algumas combinações com eles. Então dois períodos eram meus e um eu deixava para eles, eu deixava livre. Em um período eu trabalhava umas questões teóricas e mais as questões de educativos dos esportes, trabalhava muito com o handebol e o voleibol. Futsal eu sempre trabalhava em um estilo recreativo entendeu. O pessoal jogava por que eu entendo que a gente, o futsal e o futebol eles podem jogar em qualquer lugar, ele tem esta oportunidade agora os outros esportes mais populares tipo o handebol, voleibol e basquetebol eles só vão ter esta oportunidade de jogar na escola. Então, eu propunha isto, propunha o início da aula algumas atividades de aquecimento e alongamento, depois nós iríamos diretamente para o esporte ali que a própria turma gostava na época. A gente trabalhava com alguns educativos do esporte até para contemplar muita gente e no final da aula nós fazíamos um coletivo, brincadeira do esporte que a gente havia trabalhado na aula. E ai depois nós tivemos eu acho que foi em 2005/2006 não tenho certeza, ficou para dois períodos. E do ano passado para cá nos ficamos com um período nos segundos e terceiros anos, o que é inadmissível isto. Mas muda-se a base curricular da escola as primeiras coisas que eles tiram como tudo, eles tiram da educação física, da arte, da cultura, da musica.

No seu entendimento por que nós da educação física estamos perdendo tanto espaço?

Por que na realidade eles querem aumentar a base curricular, aumentar dentro de um turno só, não há como é lógico. Eu tenho 25 períodos para dar e se aumentar a grade colocando filosofia e sociologia como eles fizeram nestes últimos anos. Em 2010 entrou filosofia e sociologia na obrigatoriedade curricular do Ensino Médio, agora entro o espanhol. Então sempre quando entra outra disciplina, tem que haver um ajuste dentro destes 25 períodos da base curricular da escola. E como é que vai ser? Não há espaço. No meu ver a solução para isto é o turno integral, essa é a solução.

Por que achas que há o entendimento que a “retirada de períodos” deve ser da E.F?

Por que nós sempre somos a parte desconsiderada dentro da escola, os professores via de regra acham que educação física é muito fácil, que é só jogar bola e deu, entende. Eu acho que muitas vezes nos mesmos, eu sou muito resistente sabe, eu fui uma resistência aqui dentro do E.E.E.M. Verona, mas os outros colegas aceitam, ta tudo bom assim. O pessoal reclama mas não quer lutar pelo seu espaço, pelos seus direitos entendeu. Atualmente sou eu e uma outra

professora que damos aula aqui na escola, vinda de outra escola, então a gente perde força por que somos somente dois professores de educação física. Ai se chega em uma reunião para se discutir a grade curricular, esta reunião acaba sendo no final do ano. Na reunião que discutiram a grade curricular no final do ano retrasado eu não estava presente. Nenhum dos professores de Educação Física estava presente. O que aconteceu? Lógico quem se fez presente foi quem se colocou e consequentemente a maioria vence né. Foi colocado em votação e não se teve mais o que se fazer.

3. Como é organizada a sua aula?

Aqui na escola no Ensino Médio, a minha aula, eu faço a chamada na sala de aula, que é um ambiente fechado e eu consigo conhecer mais os alunos e visualizados, principalmente no inicio de ano letivo. Eu acho que temos que ter um pingo de organização, se não depois a gente não pega mais. Em seguida, nós vamos para o pátio ou para a sala de jogos, então a proposta é realizar este trabalho de alongamento, este trabalho corpóreo que eu faço em circulo com eles, nós alongamos, todos os dias eu dou uma pincelada na questão da postura, na questão da respiração a questão dos exercícios. Enquanto nos estamos alongando eu estou falando sobre a importância da atividade física com eles. Feito isto, a gente divide os grupos esportivos, então a gente tem aqui uma quadra polivalente em que a gurizada gosta de jogar o futsal ali naquele espaço, as vezes basquetebol. Este ano não pintou um grupo de handebol, no ano passado nós tínhamos um grupo de handebol, algumas gurias jogavam o handebol. Então a gente dividia o espaço. E temos duas quadras adaptadas de voleibol que nós pintamos o espaço e fizemos as quadras. Então neste espaço eu sempre proponho para eles uma atividade de voleibol. De modo que em uma quadra ficam aqueles alunos que acham que sabem jogar voleibol, que não querem a intervenção do professor, que querem jogar, brincar coisa e tal. No outro espaço, na outra quadra ficam aqueles alunos que acham que não sabem jogar voleibol. Então eu fico com eles lá dando a dica, fazendo um trabalho ali então de uma dinâmica de oficinas assim. Então tem a oficina lá do futsal, do handebol ou do basquetebol do grupo que está ali e a oficina de voleibol. É assim que funciona a minha aula.

Como é a sua aula quando chove?

Ela é baseada em recreativo, o objetivo é recreação e participação. Então eu deixo eles livres para jogarem. Ai eu tenho algumas regrinhas, a primeira regra que eu tenho é sem usar o celular, por que eu sei que o uso do celular é para as redes sociais, se fosse para eles jogarem algum jogo no celular, algum joguinho eu não seria contra, mas não vou deixar. Eles só tem dois períodos na semana, então o grande objetivo da aula no Ensino Médio é a socialização, é

interação, fazer com que os adolescentes consigam viver e conviver juntos em harmonia com menos violência possível neste mundo danado que gente está. Então os jogos de mesa servem para isto, para fazer esta interação entre eles.

4. Como realiza a avaliação nas aulas de Educação Física?

Pois é, esta ai é outra questão que ficou muito ruim para nós. Para o professor de educação física, para a educação física, enfim. Por que o grande valor da nossa aula é a participação. Sem a participação não tem a aula de Educação física, então na realidade te sendo sincera a minha avaliação com os alunos é a participação somente. Por que aqui é Aprovou ou Reprovou. Nós não temos um meio termo. Aqui na escola a gente esta sem nenhum meio termo, ai mesmo que se o aluno reprovar ele ainda tem direito a dependência, uma progressão para o ano que vem. Então como eu vou estar fazendo uma avaliação dentro das menções? Mais uma avaliação punitiva do que propriamente uma avaliação construtiva para o aluno. Então eu tenho que trabalhar justamente na questão deles participarem da aula de educação física. Eles têm que participarem, eu não tenho outra opção. Então a minha avaliação é Participou ou não participou. A nota do aluno é menção Aprovado ou Reprovado, não há notas nem conceitos. É por área do conhecimento, há todo um esquema de avaliação por área do conhecimento. A nossa área de educação física fica dentro da área das linguagens. Que eu ainda questiono um pouco, é linguagens, mas é saúde um pouco também. Então não deveria ser avaliado somente ali. Então na área de linguagens tem português, tem artes, tem literatura, religião e educação física. Então eles são avaliados pela área de conhecimento. Ai reprova, a Educação Física irá reprovar só se ele não vier na aula ou se ele vier em todas as aulas e ficar o tempo todo sentado. Por que no momento que ele esta na aula e ele participar de alguma coisa, eu não posso dar zero para um aluno. Se ele participou da aula, ele não pode ganhar zero. Então lá no final, na área de conhecimento quando ele for avaliado, se ele reprovar em Educação Física consequentemente ele é aprovado na área de conhecimento por que as outras disciplinas aprovam ele. Por isto que eu te digo, eu não tenho opção. No final do trimestre é colocado se o aluno está aprovado ou reprovado na disciplina.

5. Como é a tua relação com a comunidade desta escola?

Na realidade a minha relação com a comunidade é muito boa. Por que assim, por duas gestões eu já fui diretora desta escola, nós fizemos um trabalho muito significativo. Eu fui obrigada a me afastar por que eu já estava adoecendo, eu já estava deixando a minha família de lado também. Enfim. Ai a sorte é que eu disse, perai não é isto que eu quero para o resto da

minha vida né. Todo mundo tem um tempo, eu passei um tempo aqui, eu passei por um tempo aqui. Já passou este tempo e eu não pretendo voltar. Até por que eu tenho outras coisas para fazer. Enfim, mas eu sempre tive boa relação tanto é que nas duas eleições que eu estive na primeira eleição que eu participei. Eu tive uma concorrente e eu tive 80% de votação da comunidade escolar. Na segunda eleição eu tive dois concorrentes, um até era professor de Educação Física, e os dois juntos não dava metade do que eu tive de votação. Isto quer dizer que a comunidade me aprovou. Até por que eu sou da comunidade, eu vou na casa dos alunos, eu tomo café na casa dos alunos. Eu participo da vida deles, nas próprias instancias sociais da comunidade, as vezes em churrasco, em rodas de samba, na igreja eu não vou muito, mas em outras instancias, em jogo na praça. As vezes eu estou na praça, as vezes eu vou tomar sorvete na sorveteria, na padaria, no supermercado, enfim eles vivem e convivem comigo então, esta possibilidade tende só de estreitar meus laços com eles.

Como vê o papel do professor de educação física na comunidade?

Eu acho que não só o professor de Educação Física, eu acho que todo o professor tinha que conhecer e tinha que ter este espaço de convivência com a comunidade fora da escola. A gente percebe isto muito nesta interação, neste vinculo que o aluno cria conosco quando a gente sai da escola com os alunos. Quando a gente vai fazer um passeio, quando a gente vai fazer uma excursão, quando vamos levar em um teatro, em um cinema, enfim. Muitas vezes existe uma barreira entre o professor e o aluno, que é quebrado neste momento mais recreativo que as pessoas podem se conhecer de outra maneira. Não pela forma rancorosa, ranzinza e sisuda da sala de aula. Então eu acho que deveria sempre. Eu acho que os professores deveriam... Eu quando estava diretora teve um conselheiro tutelar que falava muito isto, que ele achava muito interessante que quando eu era a diretora, que os pais, os alunos comentavam, que os adolescentes que tinham expediente no conselho tutelar comentavam também, que a diretora foi no aniversario deles. Quer queira ou não, para eles o diretor da escola é uma autoridade, é uma celebridade da comunidade. Então o diretor estar na festa de 15 anos era uma coisa muito legal para eles. Que para mim não vejo nada de anormal nisto, para mim é normal, mas para eles conta muito. Então quando a gente tem esta, quando eles veem e percebem que o diretor esta na comunidade deles, que o professor é da comunidade deles, eles respeitam mais o professor. Eles tem dedicação. Por isto que eu acho que não só o professor de educação física todos deveriam ter este momento.

6. De tempos em tempos, recebemos novas políticas educacionais, como você recebe isto?

Eu vejo isto ainda muito em um jogo de poder, as políticas educacionais elas, não vou tirar o mérito de quem se preocupa com a questão educação, mas ela tem um cunho muito mais político do que educacional. Por que nós ainda vivemos - eu não gosto muito de utilizar o termo no Brasil – como vou dizer no Brasil se eu não conheço os outros países? Mas a gente vive em uma situação política toda a vez que entra um governante, entra uma ideologia política, seja municipal, estadual ou federal eles tendem a mexer na estrutura que muitas vezes está dando certo. Então é um jogo de poder para mim, sabe. Por que se eles pudessem preservar as coisas que estão dando certo e fazer melhoramentos, este seria o ideal, mas não é isto. A gente está vendo aí, vamos pegar o nosso município, Porto Alegre, bem próximo a nós, pô foi uma luta para nós em termos esportivos, no ano de 1994 a gente construiu uma secretaria municipal de esportes, foi uma luta. Verba, era pouquíssima verba, era 0,56% do orçamento, me parece que era isto. Mas a gente fazia miséria, tinha uma proposta, tinha uma política pública voltada para esta questão e funcionava, tinham muitas mazelas, muitas coisas ainda para resolver? É claro que sim. Aí entra outro governo ao invés de melhorar isto, vai lá e simplesmente agora extingue a secretaria. E aí no estado o que é a FUNDERGS, tu nem ouvia falar mais na FUNDERGS. Os próprios jogos escolares gaúchos tem dois jogos. Tem o da FUNDERGS, tem o JERGS ao invés de ser os dois em um viés só, ou então um completar o outro. Mas não um concorre com o outro, é uma coisa muito louca. E no federal a gente nem fala ainda. A questão do ministério do esporte a gente nem ouve falar. Então a questão política é uma coisa triste. Enquanto a gente não pensar em uma política voltada justamente, para contemplar esta questão esportiva, nós vamos ficar dando um passo para a frente e dez para trás. Por que todo mundo fala, eu já estou cansada de falar, todo mundo sabe, da pessoa mais leiga a pessoa mais culta, sabe onde é que vai se atingir a criança e o adolescente? É através do esporte, é através da cultura, do teatro e da música. E é onde é menos investido. Como é que a gente vai ser feliz, não tem como.

Mas em uma questão mais específica das políticas educacionais?

É isto que eu falo, eu participei especificamente da construção, eu estava diretora e participei da construção do Ensino Médio politécnico. Teve algumas instâncias e eu acho que deveria ter sido discutido mais, mas quando a gente vai discutir este tipo de coisa a gente precisa ter tempo e como os gestores ficam aí três, quatro anos no poder, não dá tempo para a discussão e aí eles acabam colocando em prática a ideologia política e educacional especificamente e não se tem muita discussão. Se teve muita pouca discussão, teve várias frentes, principalmente a questão do seminário, aqui na escola a gente via, alunos que nunca haviam montado um power point, eles estavam montando, eles estavam fazendo projetos. Estava em uma história bem

legal. Ai mudou, ai se extinguiu o politécnico, agora vem o ensino das novas bases curriculares ai, que de nova não tem nada. Eles estão inventando a roda. Tu entendeste. Ah ta por que a nova Base Curricular Comum para que todo o país tenha a mesma educação. O que era o núcleo comum da nossa LDB antiga, não era isto? Não tinha no núcleo comum a parte diversificada? É a mesma coisa, só que com uma roupagem nova. Então, o pior é que assim, as politicas educacionais implantadas não tem uma discussão principalmente com o agente central desta discussão que na minha opinião é o professor. Por que os professores não sabem o que está acontecendo. Como é que eu vou entrar em um sistema educacional, se eu não sei como eu vou agir, o pessoal até hoje não sabe como fazer uma avaliação no Ensino Médio. Avaliação que só fala se aprova ou reprova. E então os professores não querem reprovar por que ai terão que fazer todas as recuperações com os alunos por que eles tem este direito, então não irão reprovar para não ter mais trabalho. Então eu vou lá e aprovo o cara. Ai eu professora de Educação física, reprovoo o cara, mas na minha área do conhecimento todo mundo aprova ele. Então o professor não está sendo capacitado para isto. E é por isto que eu te falo com descredito nisso. Desde lá, desde a escola nova em 1930 que anisio Teixeira falava da questão da capacitação da instrumentalização do professor, tu vê já fazem quase 100 anos, isto a quase 100 anos atrás, 90 anos atrás, se falava nisto. A gente pega o profissional de diferentes áreas hoje em dia o cara não sabe ao que veio, não conhece o ppp da escola. Todo o professor deveria entrar na escola e conhecer o PPP. O PPP da escola ainda é uma coisa teórica é proforme. Então as politicas educacionais que são implantadas elas levam um tempo para serem conhecidas e implantadas, quando isto acontece já é o final do mandato, muda o governo, muda a ideologia, muda a politica de novo. Então, como vai dar certo isto? Não dá.

7. Conte-me sobre (como recebeu/iniciou) as Lições do Rio Grande?

Olha, ainda estão os cadernos ai na biblioteca ainda, uns cadernos com um monte de dinheiro publico colocado fora. Muita coisa boa tem ali, agora eu fiz o pós no ano passado. Eu peguei no artigo que eu fiz, muita coisa ali no caderno dos lições do Rio Grande. Muita coisa que falava ali ligada ao esporte. O esporte participativo, o esporte escolar, o esporte de rendimento falava umas coisas bem legais, mas era uma proposta de um governo, mesmo eu não sendo a favor daquele governo. Mas tinha coisa boa, que muitas vezes a gente se quer olhou por que era um governo diferente. Mas por quê? Os professores não estão capacitados e por vezes até disponíveis para este tipo de estudo e ai eu não sei se é por descredito, eu não sei se é por desprezo, não sei se é por incompetência, eu não sei te dizer o por que disso, mas eu sei que não conseguimos atingir os professores, a proposta atingiu alguns professores. Nós fizemos

aqui na escola, distribuimos para todos os professores as apostilas, fizemos debates, fizemos a leitura elencamos muitas coisas legais. E ai eles sempre vem com o mesmo papo “isto vem de cima para baixo”, só que mesmo esperando vir de baixo para cima as pessoas não se propõem. É muito complexo isto entendeu? Eu acho sim, acho que o governo deve propor alguma coisa, mas tem que ter este espaço de apropriação e de discussão do material que não foi feito isto. Só que ai entra naquela guerra lá do não vou me apropriar. Reuniões pedagógicas não existe, ai quando é que tu vai discutir este assunto? Os professores acham que deve haver durante o horário de aula. Durante o horário de aula, e o horário de aula do aluno e ai? Como é que a gente resolve isto? Eu não sei, eu acho que o legal seria se nos conseguimos ter a formação de professores no inicio do ano. E ai eu acho que se nos tivéssemos ali, o tempo necessário para que os professores pudessem se apropriar da politica educacional instalada naquele ano, naquela gestão entende. Para que pudesse trabalhar.

Na época do lições do rio grande a senhora ocupava algum cargo na gestão escolar?

Sim estava na direção da escola. Nós fizemos reuniões pedagógicas. Estudamos os cadernos, não como deveríamos né. Eu acho que nós deveríamos ter tido mais tempo, mas a gente elencou muita coisa legal ali. Neste período eu estive somente na gestão.

8. Conte-me sobre (como recebeu/iniciou) o Ensino Médio Politécnico?

Pois é, ai quando veio o politécnico foi bastante complicado. No inicio eu fui bastante resistente, até por que não conhecia, nós estávamos recém nos apropriando do Lições do Rio Grande. Mudou o governo, mudou a ideologia, a ideia do politécnico, é muito boa, só que assim. Começou a falha pela estrutura. Como tu vai implantar um sistema onde não tem professor. Começando por ai, não se tem estrutura para se montar ele. Ai tu faz uma proposta de seminário, que é uma proposta excelente, mas não tem um profissional para trabalhar no seminário. Os professores não estão capacitados, não entendem e não querem entender a proposta. Então não tem como, tu colocar um profissional a trabalhar em qualquer área que seja a contra gosto, tu não vai obter resultado nenhum. Então, mudou, quando as pessoas começaram a se apropriar não era mais o politécnico, não era mais o seminário. Agora é o novo Ensino Médio.

9. Conte-me sobre (como recebeu/iniciou) a Reestruturação Curricular Estadual?

Não tivemos isto ainda, não chegou até nós ainda. O que chegou até nós, foi em um dia

de formação proposto pelo estado, na quinta feira foi em todo o estado, dia 06 de março, foi a questão da Base Nacional Comum Curricular. Que para mim está muito claro, é uma base comum e uma parte diversificada. Não fizemos nenhuma formação, não recebemos nada sobre a Reestruturação Curricular do ensino fundamental e médio. Não chegou nada via supervisão, via SEDUC, via nada até agora.

Como foi para a senhora na condição de professora mudar a expressão das avaliações.

Eram notas, depois eram notas e o final era menção, depois veio menção. Depois veio o Aprovado, Aprovado Parcial e Reprovado. Depois veio a nota e tu transformavas a nota para os conceitos CRA, CPA e CSA. Esta foi uma das melhores maneiras que aconteceu, apesar de dar mais trabalho. Por que é muito difícil assim, por exemplo: O Aprovado ou Reprovado, então como eu vou reprovar um aluno que vem na aula, não tem como. Como vou dar uma nota de aprovado para aquele aluno que vem que participa que é um aluno comprometido que faz as coisas, faz o que foi solicitado, é respeitoso e tudo mais. Que é um aluno tido bom, não gosto de utilizar este termo, mas daquele aluno que vem de vez enquanto, participa pouco, quase não vem. As vezes faz, as vezes não faz. Como tu vai mensurar um aluno assim. Se é só aprovado ou reprovado? Como vou reprovar um aluno que vem na escola? Se ele não quis fazer nenhuma atividade, mas ai no outro dia ele fez tudo. Então para nós da Educação Física isto é muito complicado. Já a nota tem mais fidedignidade na história. Um aluno nota 90/100 é aquele que sempre faz tudo. Ai tem aquele aluno que é mediano que seria o aluno de 60/70/80. Aquele que é regular e aquele que não quer fazer nada. Então esta é a melhor, ou as menções poderiam ter mais divisões. Por que para o aluno aprovado e aprovado um pouquinho não faz a diferença. Quando eles descobrem que não vão fazer a aula, não vão fazer e vão ser aprovados. O que vamos fazer? Como tu vai dar a tua aula? Como na aula passada tu estava, fui dar uma aula teórica para eles sobre o corpo humano. A sorte é que ninguém disse que não ia fazer que não estava afim. Mas não valeu de nada aquilo lá, só valeu para mim, para eu saber o quanto eles conhecem o corpo deles, o quanto eles conhecem aquele assunto.

A senhora conta a dificuldade de dizer se o aluno esta aprovado ou reprovado, então como veio esta definição, como a senhora recebeu?

É muito difícil, isto foi da escola. Agora tem mais uma questão que são as progressões. O aluno mesmo reprovado tem direito a progressão. E ai? Tu entendeste? Por que o aluno que é reprovado é por que ele não teve condições nenhuma. E ai o cara ainda vai ter a progressão,

tudo bem é uma oferta que se dá e tal, vai que mudou o comportamento ou de repente se engajou, não vou dizer que isto é impossível. Só que quando isto cai nos alunos, todo o teu sistema de aula cai em descrédito. O aluno pensa, para que eu vou estudar se eu vou passar no final do ano? Os alunos sabem disto. Para que eu vou estudar se o professor passa?

E como isto foi definido?

Foi no regimento da escola, foi meio guela abaixo, meio assim foi feito e batido o martelo pela direção da escola.

10. O que pensas sobre a carreira docente nos tempos de hoje?

Eu gosto e adoro, só que eu acho que tem que mudar e tem que começar a mudar na universidade. Tem muito professor que é conteudista ainda. Vai dar conteúdo, ainda continua. Como é que vai mudar se lá na ponta tu estás formando pessoas para reproduzirem e não para pensarem. Eu participei no meu pós e a gente discutiu muito sobre isto, que a universidade ainda esta formando professores para dar aula para ensinar. E ninguém ensina quem não quer aprender. Nós temos que ensinar os caras a pensar. Só que os professores não sabem como, então como eu não sei como eu dou o conteúdo. Os professores da antiga a mesma coisa, eles sempre trabalhavam assim. Eu tinha um professor de artes aqui que ele dava 110 questões para os alunos estudarem e depois na prova ele dava 10 questões. Imagina, reprodução pura. A gente fala em ensinar o aluno a pensar, a ser um aluno crítico, o que vale para a cidadania para o trabalho e tal. Isto teve um pouco do politécnico que teve isto, no seminário teve isto e isto foi bom.

A gente não pode fugir da questão salarial e da valorização. A gente não pode fugir, nós sabemos que nós deveríamos ganhar bem mais e sermos muito mais valorizados. Então, esta questão da desvalorização do professor e da questão do salario é complicado, por que assim, ai tu escolhe trabalhar em uma escola de periferia, por que lá tu ganha o difícil acesso, tu ganha um pouco mais, mas as vezes o professor não tem este perfil de trabalhar com aluno de periferia, começando por ai, depois tem o seguinte para ti aumentar a tua renda, tu tens que aumentar a tua carga horaria, tu tem 40h vai para 60h. Eu não consigo, eu não consigo acreditar em nenhum momento que um professor de 60h tenha qualidade no seu trabalho, não tem. Eu não conheço nenhum professor com 60h que tenha 60h e que tenha o mesmo pique, não conheço. Eu conheço alguns professores que, às vezes, eu dou aula aqui à noite. Tem alguns professores muito bons que dão aula aqui e tem aula durante o dia na prefeitura e de noite aqui, ai chega de noite ele

deixa a coisa meio que rolar sabe, a qualidade de aula dele já não é mais a mesma. Ai eu não sei como é durante o dia por que eu não acompanho, mas eu sei que esta pessoa tem uma proposta boa de trabalho, ele é comprometido, ele discute ao menos tem, ele tem uma fala legal sabe, mas não dá não tem condições, imagine ele sai às 8h da manhã para dar aula até às 23h, é humanamente impossível. O que eu acho que o ideal seria era o professor ter 30h e ganhar mais 20h para poder se capacitar, sabe. Mesmo eu tendo as minhas ressalvas quanto às questões da meritocracia. Eu acho que ela depende, eu acho que deveria haver. Por exemplo eu acabei de fazer outra pós-graduação, eu tenho dois pós, dois pós não vai alterar nada no meu salário, não altera nada. Eu estou concorrendo com o mesmo professor que dá aula aqui na escola comigo que está se formando. Entende? Então não há valorização, não há estímulo algum. Eu fiz a pós por uma questão pessoal minha, mas não por uma questão de vontade profissional, até por que eu estou a 3 anos de me aposentar e nem se eu irei trabalhar com isto depois. É muito ruim, a valorização não tem. Ainda mais na publica, não sei eu estou falando da publica, pois nunca dei aula na privada, mas tu não tem condições de trabalho, não tem material, Eu ainda sou uma privilegiada aqui, muitas vezes não há material, tem escolas que não tem nem quadra esportiva, nem espaço para trabalhar. Nós temos duas aqui, na escola A e na escola B não tem nem uma quadra dentro da escola. Então o espaço que tem é o pátio com vários restos de obra que não tem nem condições de fazer uma prática é perigoso de trabalhar. Não se tem estrutura, não se tem valorização, não se tem renda por que. Ai tu vais comprar um livro, tu vai se capacitar, tu vais fazer um curso, tu vai comprar um livro, tu vai comprar uma revista, tu vai comprar um jornal. Tudo isto que tu vais comprar para se atualizar, para se capacitar, tudo vai ter um custo. Ai as primeiras coisas que a gente corta quando a gente está com um problema salarial, são estas coisas que a gente entende que não são necessárias, não são emergenciais como pagar agua, luz, comida e passagem, tudo. E a gente sabe que nós estamos ai com um atraso de salario enorme, não tem inflação, não tem inflação, nunca passa. Cada dia tem um problema. Eu fazia o rancho antes com R\$ 500,00 agora eu não faço da semana com este dinheiro. Não tem como fugir disto, não tem. Este é o fator principal que eu vejo assim. E a questão de professor eu gosto, eu gosto. Eu acho ainda que há muito professor que entra para a carreira docente por gostar dela, gostar de ser professor. Então tem isto, nós estamos ainda formando professores para dar aula e ensinar alunos que se tu quiser, tu vai no google ali e aprendem mais do que em sala de aula, neste tipo de aula. Sinceramente eu não sei, não sei. Eu não vejo, não vejo avanço na educação e não vejo avanço nesta questão do professor sabe. Eu só vejo retrocesso. Tem ainda, se tu pegar, nas escolas eu dou aula duas escolas eu vejo que as coisas boas que

acontecem na escola, os avanços que se tem na escola com relação a educação é por iniciativa e comprometimento de alguns professores. Não é o projeto, não é uma política, não é da escola, são ações isoladas, não é uma ação conjunta. Por causa disso, tem muita gente puxando para baixo do que te levando para cima.

Esta desvalorização que se tem que a senhora indica são de quem? De onde?

Eu acho assim, que o governo é o nosso, o governo que deveria dar o exemplo sempre. Por que ele é o grande gestor, ele é o grande aglutinador da sociedade. Então no momento que o governo não faz esta valorização, tu achas que a sociedade irá valorizar, é lógico que não. Não vai valorizar, por que ai tu entra com toda a questão do senso comum de que o professor tem 3 meses de férias, de que o professor não da aula, que é uma barbada ser professor, que ganha e não trabalha, que é funcionário publico e tem um monte de vantagens e não trabalha. Por que isto é dito diariamente. Principalmente agora na era da privatização que eles têm essa fala né. De que o privado ele é bom, que eles têm mais controle que ele pode cobrar do que o público, por que o entendimento é que o público não é de ninguém e na realidade o publico deveria ser o governo. O governo é que deveria dar todas as possibilidades, ao menos as necessidades básicas né, mas ai vem da ideologia politica, mas esta que esta ai, esta que está ai é do estado mínimo. Então o estado mínimo não vai dar nunca valorização para a saúde, segurança, educação que é o tripé da sociedade, e saneamento básico e essas coisas que vão virando um caos. Todo mundo sabe, pode pegar em qualquer área, todo mundo sabe como é que nós vamos mudar uma instancia politica, uma instancia governamental seja ela municipal, estadual e federal. É através da educação, mas não se vê investimento na educação. Não vê! Antes se tinha um investimento que viria ai com o pré-sal viria investimento para a educação, mas agora já mudou a politica, já mudou o investimento, já se vendeu o pré-sal para outros países. Entendeu? Tudo passa pela questão politica, enquanto nós não tivermos um investimento em massa na educação, nós não vamos evoluir. E o professor ali dentro é fundamental nesta questão, é ele que está ali para ser o grande investigador, o grande instigador, o grande comandante neste navio ai, só que ele está a deriva. Ele está conforme a maré vai, conforme a politica vai, se dá ou não dá. Se esta escola é melhor para mim eu vou nessa, se a outra é melhor eu vou nessa. Aonde eu levo mais vantagem eu vou, onde tem difícil acesso, onde eu trabalho três turnos, então eu vou me virando como eu posso. Então se eu posso dar três turnos aqui me sobra horários e eu posso trabalhar em outro lugar. E se eles quisessem fazer uma coisa séria mesmo no estado, eles fariam um cruzamento de carga horaria de professor,

por que há professor que tem 80h de sala de aula, como é que consegue? Tem professor que tem 40h no município, 20h no estado e mais 20h no particular, como é que consegue? Alguma coisa está errada, tu entendeste? Então está tendo dobradinha ai, por quê? Por que lá é onde consegue se ganhar um pouco mais. Ai não tem, não são casos isolados, é muita gente. Então a gente esta, qualquer cargo que tu consigas dentro de outra área seja ele político, ou cc, seja do lado privado tu dá um jeito para que o público se ajeite. Eu venho dois dias na escola, de manhã de tarde e de noite. Eu dou um jeito para que lá eu consiga manter. Então é isto. Se fosse valorizado se fosse bem pago, é que nem direção. Direção deveria ganhar muito mais, direção deveria ser exclusividade. Tem diretor que é diretor em uma escola e é professor em uma outra escola particular ou ele é diretor em uma escola e trabalha em outro lugar, como é que pode? Eu trabalhei aqui, eu tinha 40h e eu não tinha tempo, ai tu imagina. É isso eu acho que as pessoas fazem este negocio ai. E agora mais ainda vem esta história de ensino à distancia, isto é no mínimo uma aberração. Ensino à distancia é uma aberração, olha o que eu sofri neste meu pós ai e eu tenho o mesmo titulo que uma colega minha que fez o pós dela a distancia. Ela foi ali e pagou para fazer o trabalho dela de conclusão, ela foi e pagou tudo e é o mesmo titulo. E ai?

11. Como você vê os lugares da Educação Física na escola hoje?

É como eu te falei, nos somos e esta escola aqui é muito privilegiada. O que faltava para ser show aqui era ter um ginásio de esportes, que eu fiz o encaminhamento em 2010, mas como nós estávamos atrás de outras escolas, não sei como ficou e como mudou os governos, não sei se continua esse processo na SEDUC, na época quando eu encaminhei o projeto eles me deram um prazo de 10 anos. Isto ocorreu em 2010, então nos estamos em tempo ainda temos 2 anos., mas eu não vejo movimento nenhum nisto dai. Agora aqui também tem as quadras adaptadas, a questão da manutenção falha, a questão financeira, o material até é suficiente. Agora a gente sabe que tem escolas ai que não tem, não tem nada.

A partir de um outro sentido de lugares, como a senhora vê o espaço da educação física dentro da escola como componente curricular.

Ele continua sendo assim, a medida que o profissional se impõe. Como eu te falei, a nossa própria matriz curricular foi mexida por que eu não estava presente. Se eu estivesse presente isto não iria acontecer, eu ainda estou tentando fazer essa reversão ainda, fizeram por que eu não estava presente. Ainda estou conversando com os alunos, tentando achar um movimento, no entanto estou meio isolada ainda. Ninguém quer abrir mão. Então estou me

sentindo um pouco isolada nisto, não sei se eu irei conseguir, mas eu estou tencionando ainda entendeu? Ainda aqui na escola, para os alunos é a melhor disciplina, a melhor ainda é a Educação Física é legal e tal. Mas perante os outros professores ainda existe este pré-conceito de que a aula de educação física é bola dada e a coisa é oba oba. Eles não conhecem o trabalho, eles não valorizam o trabalho. Tu vê lá na sala dos professores um monte de troféu que a gente tem lá. Os troféus que a gente conseguiu, não é pelo troféu em si, não é pelo primeiro lugar, não é pelo troféu. Mas é pela questão do envolvimento da gurizada, por conta de todo o movimento que a gente faz, eu dou aula, eu faço treinamento na minha hora atividade e eles (professores) não veem isto, esta desvalorização pelo fato, as vezes meio que eles tem um pré conceito meio que recalcado assim sabe. Por que como a gurizada gosta da educação física e a gente tem este contato, este jeito meio mais de vínculo com os alunos que eles não conseguem ter. Provoca também o afastamento de alguns professores. Aqui na escola a direção dá total apoio né. Todas as direções que eu tive até hoje teve total apoio para a educação física. Por isto eu digo que esta é uma escola totalmente privilegiada para se trabalhar a educação física. Mas também isto é uma conquista nossa, os outros profissionais de educação física que estiveram aqui também eram comprometidos com as aulas. Agora que a gente está em um momento um pouco complicado, com toda esta desvalorização os professores estão um pouco feijão com arroz sabe, dão a sua aula e é isto. Então ninguém faz um pouco mais do que isso. Vem aqui dá a sua aula e é isto.

12. Estas políticas educacionais que de tempos em tempos a gente recebe, produziram mudanças na tua aula?

Sobre a política Reestruturação curricular estadual, teve um comunicado por e-mail. Eu sou metida sabe.

Acho que não.

Acho que não. Não, acho que não. Não foi por causa disto que eu mudei. Eu mudei, continuo mudando e acho que a gente deve mudar, estou me atualizando e me capacitando. Foi mais por troca com os outros colegas, por cursos que eu fiz, cursos de capacitação, por outras questões, por reuniões com os colegas, por outras questões do que propriamente por conta destas políticas educacionais. Na realidade estas políticas educacionais quando vieram, a minha mudança foi mais teórica do que prática. Eu vamos dizer assim, os planos de estudos eu faço conforme a normativa, mas muitas vezes os planos de estudos são no papel e na prática é outra. Então, não. Eu estou tentando pensar, tentando olhar, não. Na minha maneira de dar aula acho

que não foi por ai, não foi. Eu acho que nós temos um grande câncer, vamos dizer assim, na nossa escola aqui na qual eu atuo. Que é a questão da cobrança pedagógica que não existe. Como é que tu vai fazer uma proposta pedagógica se tu não tem um coordenador ou tem proforme, até a que nos temos aqui é muito propositiva, muito empenhada, mas não dá. Como é que uma supervisora vai trabalhar um turno pela manhã, um turno à tarde e dois à noite? Não tem como. Não faz nada tu entendeste. Ela está aqui somente para representar que tem alguém e os outros que estiveram aqui não eram especialistas, o único que era especialista que teve aqui não gostava de ser supervisor. Ela estava na supervisão somente para receber os e-mails e os recados ela era somente a intermediaria da SEC com a escola. Ela ficou um tempo legal na supervisão, só que ela não tinha nenhuma proposta nenhuma, não tinha projeto, não tinha nada. Éramos nós que criávamos aqui. Os supervisores das outras escolas faziam, perpassa muito pelo profissional pessoal, entendeu. O profissional que está na supervisão que possui uma proposta, ai vai. Se a proposta está alinhada com a direção e com os professores ele flui, mas se não vai de acordo com a direção já é vetada e se for contra os professores pior ainda, por que ai eles colocam no papel uma coisa e fazem outra. Então, eu não vejo a minha mudança através das políticas. A sensação que eu tenho, esta semana ainda estava falando, deixa eu trabalhar sabe, deixa eu trabalhar que eu faço isto muito bem. Não me vem com coisas novas, que nem disseram, vamos discutir o núcleo comum, que aqui no Rio Grande do Sul é diferente, mas eu sempre fiz isto, sempre foi isto. É lógico aqui nós temos o inverno que quando da inverno não se consegue dar aula na rua, ai tu tens que ter uma proposta de trabalho dentro do espaço da sala de aula. No verão ai entre às 11h e as 15h/16h tu não pode trabalhar no pátio, ai tu tens que ter, sabe. Então tem estas questões assim que a gente leva em consideração desde sempre, não mudou muito. Eu acho que a mudança vem mais para dizer, olha estamos mudando, vamos rever, vamos olhar de novo. Eu acho que tem esta coisa boa assim sabe da mudança, mas eu não vejo de fato assim, lá na aula. Esta é a primeira vez que eu faço esta reflexão, esta é a primeira vez que faço esta reflexão contigo, nunca tinha feito esta reflexão, se as políticas públicas influenciaram na minha maneira de dar aula. Estou para te dizer que não. E os outros colegas, muita resistência, até por que toda a vez que vem uma politica nova vem toda uma papelada por de trás dizendo o que tu ter que fazer, até por que tu tens que mudar os planos de aula. Antes era assim, agora é assim, agora não é mais assim, antes tinha que colocar isto, agora tem que tirar isso, agora tem que colocar isto, isso e assado. Só muda no papel. Até o meu plano de aula eu continuo fazendo como eu sempre fiz, eu faço o meu plano na vertical e não na horizontal, não faço. Eu não consigo fazer um planejamento, tá agora eu vou dar voleibol. Então

eu vou desenvolver estes, estes e aqueles objetivos e tan tan tan. Não existe isso. Eu trabalho de forma integrada, entendeu? Eu to dando voleibol com oficina, estou dando futsal, estou trabalhando com os jogos de mesa e lá pelas tantas estou conversando com uma menina, com um menino que está precisando né. Não tenho como listar. Então eu faço na vertical. Então eu vou trabalhar estes esportes, estes são meus objetivos, esta é a minha metodologia, este é o meu procedimento e esta é a minha avaliação. Não tem como fazer, em cada objetivo eu vou me tornar muito repetitiva. Que o aluno realiza as tarefas propostas. Então eu iria colocar em todo o conteúdo que eu i trabalhar que o aluno realize todas as tarefas. Não, este é um objetivo que eu tenho em todas as minhas aulas, que ele realize todas as tarefas propostas. Que não seja um aluno desleixado, que ele cumpra as regras, estas coisas e tal. Mais está questão, não posso lincar este objetivo para cada objetivo que eu for trabalhar. Então eu continuo fazendo na vertical. E até agora eu não tive, não tive nenhuma resistência, ninguém não aceitou um plano meu. E até aceitam bem e continuo o meu planejamento ainda mais dependendo do grupo, da serie que eu to dando aula, dependendo do grupo de alunos. Como eu falei se eu tenho um aluno que gosta de voleibol e de futsal eu vou até propor um basquete, ai ele vai responder, ai sora não quero. Então tiro o basquetebol do meu planejamento. Se é um grupo que diz, ah não gostamos de futebol, gostamos de handebol. Ah professora vamos jogar handebol, ai entra o handebol no meu planejamento, entendeu. Ele entra como esporte como conteúdo corpóreo de corpo no meu trabalho teórico e através deste esporte, através desta atividade eu vou atingir os objetivos propostos. Assim que eu trabalho. E sempre trabalhei assim. Pô agora me fez pensar, eu dei aula no estado em 1985. Lá na morada do vale, fiquei dois anos lá. Me exonerei e lá eu levei a proposta de se trabalhar por objetivos, por que eles queriam que eu trabalhasse por conceito. Eu digo, não tem como conceituar se um aluno ele é 10 ou ele é 1. Não, eu tenho que conceituar se ele atingiu os objetivos da minha aula ou não. Não tem, é diferente. E isto educação Física dá muito mais subsídios para a gente trabalhar a questão das habilidades e competências né. Isto eu acho muito legal. Por que se eu pegar um aluno no inicio do ano que ele sabe jogar voleibol e no final do ano ele é um aluno que continua sabendo só jogar voleibol, para mim ele é um aluno que não cresceu. Agora se eu peguei um aluno que ele não sabe jogar voleibol e lá no final do ano ele sabe jogar voleibol, o aluno cresceu, isto quer dizer que houve aprendizagem, ele adquiriu habilidades e competências para isto. É esta a avaliação que eu irei fazer para ele. Então, eu acho que é um pouco diferenciada a nossa avaliação neste sentido.

APÊNDICE N – LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Negativa de acesso.
2. Receio de um estranho na escola.
3. Incerteza de futuro.
4. Docentes com domínio das ações no cenário escolar.
5. Governo resistente aos docentes.
6. Docentes na luta.
7. Negação de acesso por falta de docente.
8. Exercício da cidadania.
9. Luta por direitos da classe.
10. Salários como pauta.
11. Mídia como entrave para estudo.
12. Escola blindada.
13. Tradição manchada.
14. Partilha da angústia.
15. Consideração, mas negação.
16. Greve como entrave no acesso.
17. Sócio corporal forte quando criança.
18. Docente com vivência em atividades físicas e esportivas.
19. Docente com vivência prática de diversos esportes.
20. Centro comunitário como local de práticas corpóreas.
21. Centro comunitário como local de vivências sócio corporais sistêmicas.
22. Estudantes resistentes às práticas alternativas.
23. Docente proporcionando um conhecimento global na Educação Física.
24. Estudantes identificados com os jogos de mesa.
25. Professor consciente sobre reproduzir práticas vivenciadas na graduação.
26. Reconhecimento sobre a necessidade de atualização da sua prática profissional.
27. Docente com diversas vivências na área da Educação Física.
28. Troca de saberes.
29. Aprendizado com os estudantes.
30. Estudante como auxiliar da prática docente.
31. Alegria ao brincar.
32. Brincadeira como ferramenta de prática corporal.
33. Lacuna presente na comunidade.
34. Carência de espaços de práticas corpóreas na comunidade.
35. Início tradicional.
36. Sentimento de abandono na prática pedagógica por conta dos colegas da Educação Física.
37. Percepção da realidade e adequação da prática.
38. Motivação como mecanismo de conhecimento das realidades.
39. Alongamento como necessidade na prática pedagógica.
40. Diminuição de períodos como entrave.
41. Adequação perante a diminuição de períodos.
42. Saudosismo referente aos três períodos de Educação Física no Ensino Médio.
43. Negociação com os estudantes para a realização da prática pedagógica.
44. Presença da aula teórica.
45. Esporte como prática recreativa.
46. Prática pedagógica priorizando os esportes menos populares.

47. Indignação referente a diminuição dos períodos.
48. Aumento de componentes curriculares sem alteração na estrutura de tempo da escola.
49. Turno integral como solução para contemplar todos os componentes curriculares.
50. Entendimento de exclusão dentro da escola.
51. Resistência perante a visão de que a Educação Física é uma aula de práticas livres.
52. Inércia dos colegas de Educação Física perante a marginalização da Educação Física Escolar.
53. A matriz curricular é decidida a favor de quem grita mais alto.
54. Estratégia de identificação dos estudantes.
55. Importância da organização.
56. Voleibol como presença constante na prática pedagógica.
57. Alunos realizando prática autônoma.
58. Alunos sendo auxiliados na prática esportiva.
59. Prática livre nos jogos de mesa.
60. Melindre sobre a utilização do celular como ferramenta educacional.
61. Socialização e interação como objetivos da aula.
62. Avaliação sobre a participação.
63. Entendimento que a avaliação escolhida pela escola como punitiva.
64. Participação prática como única opção para avaliação.
65. Importância da interação extraclasse.
66. Essencialidade da implicação do docente com a comunidade.
67. Docente implicada nas atividades pessoais dos estudantes.
68. Eleição para a direção aprovada pela comunidade.
69. Percepção da necessidade de não estar na gestão.
70. Desgaste da gestão escolar.
71. O resultado de um componente pode não ser significativo.
72. Entendimento que a Educação Física não deveria estar na área das linguagens.
73. Importância da implicação do docente com o estudante no período extraclasse.
74. Política sem cunho educacional.
75. Ideologia política mais forte que a qualidade do ensino.
76. Perda de espaço conquistados através de lutas.
77. O esporte como conhecimento hegemônico da Educação Física.
78. Participação na construção do politécnico.
79. O tempo do governante é menor que o do docente.
80. Malefício da troca de política.
81. Velha política com nova roupagem.
82. Docente ignorado na formulação das políticas.
83. Falta de capacitação gera comodismo na avaliação.
84. Antigo debate da importância da formação.
85. Desconhecimento dos docentes sobre o PPP.
86. Conhecimento da política pelo rádio.
87. Falta tempo para política.
88. O material era valioso, mas mal utilizado.
89. Esporte como conceito de Educação Física.
90. Proposta de governo, logo, não legítimo.
91. Professor passivo à política.
92. Tempo para apropriação da política.
93. Resistência ao politécnico.
94. Material humano como entrave.
95. Qualquer professor dá aula de qualquer coisa.

96. Mudança constante das políticas.
97. Forma qualitativa como condizente.
98. Dificuldade de lidar com a expressão do resultado.
99. Dificuldade de avaliar com menções.
100. Imposição da forma de expressar resultados.
101. Entendimento de que a mudança inicia pela universidade.
102. Método tradicional de ensino presente na escola.
103. Formação do aluno crítico.
104. Avaliação qualitativa.
105. Desvalorização salarial do docente.
106. Escolha da escola pelo difícil acesso.
107. Esgotamento do docente.
108. Desvalorização da qualificação profissional.
109. Condições de vida precárias.
110. Sentimento de retrocesso educacional.
111. Construção isolada do professor.
112. Desvalorização do governante.
113. Disciplina reconhecida pelos alunos.
114. Conquistas esportivas como conquistas da Educação Física.
115. Sentimento de rejeição dos docentes de outras áreas.
116. Sentimento de indiferença pelos colegas.
117. Docentes desmotivados.
118. Troca de experiências.
119. Documento diferente da prática.
120. Falta de recursos humanos no setor pedagógico.
121. Entendimento que sua prática é executada.
122. Política não representativa na aula.
123. Proletarização do trabalho docente.
124. Aprendizado por habilidades e competências.
125. Resistência ao novo.
126. Desenvolvimento do aluno como avaliação.
127. Brincadeiras de rua marcantes na infância.
128. Vivência do futebol na infância.
129. Presença do esporte e dos jogos estudantis.
130. Aprendizado da capoeira na adolescência.
131. Capoeira como conhecimento.
132. Reprodução das aulas de práticas da graduação.
133. Prática da adolescência no início da carreira.
134. Brincadeiras como práticas no ensino fundamental.
135. Lazer como atividade para extravasar.
136. Negação da política.
137. Verbas que não chegam.
138. Resistência ao conhecimento docente.
139. Esporte como conhecimento hegemônico.
140. Conscientização do estudante de magistério.
141. Fazer o aluno movimentar-se.
142. Desinvestimento na carreira docente.
143. Desinformação da política.
144. Espaço para novas práticas.
145. Adaptação à realidade da turma.

146. Participação como necessidade do componente.
147. Respeito às dificuldades dos estudantes.
148. Quadro de professores deficitário.
149. Espírito voluntarioso.
150. Proletarização do trabalho docente.
151. Imposição simbólica.
152. Necessidade pessoal maior que princípio profissional.
153. Avaliação conforme desenvolvimento físico.
154. Quantificação da avaliação.
155. Alunado mesclado.
156. Descontinuidade da prática pedagógica.
157. Salário insuficiente.
158. Mazelas dos alunos.
159. Entendimento da realidade do aluno.
160. Políticos sem seriedade.
161. Falta de interesse da máquina pública pela educação.
162. Cargo de confiança como chefe da educação.
163. Secretários sem conhecimento de caso.
164. Mudança de política sem ideologia.
165. Política imposta sem a participação dos afetados.
166. Necessidade do governante mostrar trabalho.
167. Professor como marionete.
168. Necessidade de mudança diferente da necessidade educacional.
169. Falta de investimento em projetos educacionais.
170. Dicotomia sobre a valorização mundial na educação.
171. Falta de inovação na educação.
172. Visão eurocêntrica de educação.
173. Políticas sem formação e entendimento.
174. Necessidade de mais investimento na educação.
175. Persistência mesmo com desmoralização.
176. Política pouco difundida na escola de periferia.
177. Resistência e boicote.
178. Politécnico diferente de Ensino Médio.
179. Marcas da vida utilizadas como ferramenta na política desconhecida.
180. Seminário voltado à reflexão do estudante.
181. Entes políticos sem conhecimento da política.
182. Desprestígio do esforço docente e imposição de prática consagrada.
183. Rejeição da prática docente.
184. Prática pedagógica voltada à pesquisa.
185. Política resumida a um período.
186. Apagamento do conhecimento do docente.
187. Desconhecimento de diretriz.
188. Educação Física não faz parte do politécnico.
189. Politécnico sem acréscimo para o estudante.
190. Otimismo com o novo.
191. Professor com atuação mecânica.
192. Aprendizagem com os docentes.
193. Professor como missionário.
194. Condição de vida precária do professorado.
195. A penúria do professorado.

196. Surpresa da vontade de brincar.
197. Pré conceito com relação a situação dos docentes.
198. No Brasil pena, no exterior idolatria.
199. Impotência docente perante aos gestores.
200. Educação lembrada na eleição.
201. Ligação política mais importante que competência.
202. Gestores exercendo o poder de ordem.
203. Fala política diferente de ação política.
204. Estudantes como depósito de conhecimento.
205. Propinas políticas mais importantes que investimento em educação.
206. Retirada de verba da educação passada para propina.
207. Manutenção da prática diária sem alteração devido a situação do estado.
208. Brincadeiras de rua.
209. Falta de recursos.
210. Resistência ao novo.
211. Interação dos estudantes como foco da prática pedagógica.
212. Infância precária.
213. Futebol como marca na infância.
214. Basquetebol como marca na adolescência.
215. Ausência de locais para prática esportiva.
216. Esporte educacional como prática.
217. Práticas corpóreas como componente.
218. Herança de marca de outro docente.
219. Sentimento de pena dos colegas.
220. Marca de brincadeira e indicio de outras marcas.
221. Ausência de marcas militaristas.
222. Aula calcada em fundamentos dos esportes.
223. Resistência de estudantes que não tem uma prática sistemática de Educação Física.
224. Professor treinador.
225. Fundamentos dos esportes como prática hegemônica.
226. Resistência do alunado.
227. Tempo diminuto para a prática pedagógica.
228. Docente esgotado com a resistência do ensino noturno.
229. Abandono da prática pedagógica.
230. Baixa dos períodos no Ensino Médio.
231. Docente como artista.
232. Prática pedagógica em Educação Física. Tradicional.
233. Pouco tempo como justificativa da prática de esportes.
234. Tempo ideal para a prática pedagógica.
235. Regras como conhecimento da Educação Física.
236. Educação Física Como formação para a melhoria da sociedade.
237. Prática pedagógica ampla.
238. Ignora a política.
239. Dificuldade de transmissão da política.
240. Abandono da prática pedagógica.
241. Aula padronizada na Educação Física.
242. Política não interfere na prática pedagógica.
243. Mudança na política sem mudar a estrutura da escola.
244. Interesses políticos acima de um conceito de educação.
245. Falta de verba.

246. Elitização da escola.
247. Projeto/política não condizem com a realidade social.
248. Política/programa educacional interfere na cultura.
249. Controle do docente.
250. Escassez de investimento.
251. Muda-se a política, mas a prática permanece.
252. Desconhecimento da política.
253. Desenvolvimento do estudante como foco.
254. Seminário não serviu para nada.
255. Política que não contribuiu para a melhoria da educação.
256. Resistência a mudanças.
257. Comodismo na prática pedagógica.
258. Troca de saberes.
259. Redução do tempo para a prática pedagógica.
260. Padronização da prática pedagógica.
261. Políticos como chefes.
262. A política muda sem afetar o processo ensino aprendizagem.
263. Falta de informação sobre a política.
264. Muda a política, mas não há a apropriação.
265. Solicitação dos docentes para instituir métodos qualitativos.
266. Questão avaliativa mais importante do que o conhecimento do estudante.
267. Método tradicional usado recorrentemente.
268. Saída do Seminário Integrado por mera normativa.
269. Falta de reconhecimento ao docente.
270. Realidade diferente do que preconiza a política.
271. Vereador para tudo, professor não para nada.
272. Relacionamento estudante e professor de Educação Física como mais afetivo.
273. Maior reconhecimento a políticos do que a docentes.
274. Remuneração dos docentes muito a quem da dos gestores.
275. Fidelidade aos conteúdos.
276. Ser professor por que gosta.
277. Esporte como caminho para os adolescentes.
278. Desvalorização da família.
279. Desconsideração da experiência.
280. Outras alternativas de renda.
281. Outro trabalho para complementar renda.
282. Na área certa, mas português tem valor maior.
283. Educação Física. E artes abaixo do português dentro da área
284. Falta tempo para um trabalho concreto.
285. Necessidade de aumento da carga horária de Educação Física.
286. Falta de reconhecimento de outros docentes com a Educação Física.
287. Ausência de prática pedagógica.
288. Estudantes adolescentes com espírito de criança.
289. Professor com planejamento tradicional de prática da Educação Física
290. Descompromisso com os alunos.
291. Culpabilização do professor.
292. Método tradicional como prática hegemônica.
293. Entendimento que deve haver mais cobrança sobre os professores.
294. Interesse em qualquer outra atividade.
295. Comprometimento a quem da relação salarial.

296. Professor influenciado a não se comprometer com o ensino.
297. Educação Física é marginalizada conforme a prática do docente.
298. Legitimidade sólida no curso normal.
299. Professor bola.
300. Incompreensão da política.
301. Troca de políticos sem melhora na educação.
302. Escola precária.
303. Prática da Educação Física. Reconhecida e valorizada pelos alunos no curso normal.
304. Sentimento de falta de investimento no esporte educacional.
305. Aluno com qualidade esportiva captado pela escola privada.
306. Professores contratados não são contemplados com projeto treinador desportivo.
307. Organização da sociedade para exigir política.
308. Prática pedagógica desconhece a política.
309. Politécnico como proposta fracassada.
310. Aprendizado com estudante.
311. Formar estudante como cidadão sócio afetivo.
312. Formação inicial como determinante.
313. Prática pedagógica voltada ao JERGS.
314. Turno integral sem significado.
315. Turno integral sem aproveitamento para os estudantes.
316. Muda se o discurso político e se mantém a mesma filosofia política.
317. Necessidade de mais investimento para educação para poder muda-la.
318. Lógica capitalista condicionando a participação dos pais.
319. Participação dos pais dos estudantes condicionada à lógica capitalista.
320. Desmotivação e questão pessoal inibem luta de classe.
321. Apreensão da inexperiência no início da carreira.
322. O exercício de repensar a prática pedagógica.
323. Precariedade dos estudantes.
324. Educação Física como prática prazerosa.
325. Políticas distantes dos docentes.
326. Preocupação com a assimilação dos alunos com a atividade.
327. Precariedade da escola publica como entrave para a prática pedagógica.
328. Professor como improvisador de espaços para a prática pedagógica.
329. Arquitetura da prática pedagógica do esporte.
330. Desinvestimento na profissão.
331. Redução de períodos.
332. Experiência como pauta.
333. Tristeza da profissão.
334. Saudosismo sobre a remuneração.
335. Resistencia dos estudantes à prática pedagógica.
336. Greve como movimento democrático.
337. Tempo curto como entrave para execução de uma prática pedagógica completa.
338. Resistencia dos estudantes a atividades com menos movimento.
339. Professor altera a prática em virtude da resistência dos estudantes.
340. Prática de novas atividades na Educação Física escolar.
341. Práticas alternativas a execução dos esportes mais difundidos.
342. Assimilação as linguagens e expressões do cenário escolar
343. Se reconhece como membro da comunidade local.
344. Reconhece a troca de experiências.
345. Professor como esteio para diálogos extraclasse.

346. Propostas impostas.
347. Ordem de fazer.
348. Prática inovadora.
349. Esporte como salvação.
350. A ideia do governante como conhecimento hegemônico.
351. Professor como massa de manobra pra a execução de ideias dos gestores.
352. Sentimento perante a imposição do fazer a politica acontecer.
353. Resistencia a execução da politica pela forma da sua formulação.
354. Desestímulo a execução das propostas pela forma como é realizada a sua formulação.
355. Atender a burocracia imposta sem executar a proposta.
356. Prática diferente da construção que atende a politica.
357. Ensino Médio politécnico diferente do Ensino Médio.
358. Indiferença com relação a política em execução.
359. Falta de clareza do governante em expressar suas intenções.
360. Avaliação qualitativa como melhor ferramenta.
361. Avaliação quantitativa como retrocesso.
362. Perspectiva como aluno da graduação.
363. Visão na graduação de que atuação na escola seria ultima opção.
364. Desmotivação ao trabalhar na escola.
365. Descaso geral da população com a educação.
366. Esgotamento profissional.
367. Redução de horas.
368. Governante com controle absoluto.
369. Perda de direitos historicamente constituídos.
370. Impotência as atitudes do governante.
371. Classe de professores divida diante de greve.
372. Total desmotivação a situação atual.
373. A paixão que causa dor.
374. Há solução possível.
375. Outras alternativas de renda.
376. Necessidade de uma escola mais próxima.
377. Autonomia dos estudantes para a prática
378. Falta de alguém que passe informação e auxilie o professor.
379. Falta de supervisão gera o sentimento de estar órfão na escola.
380. Educação Física imprescindível na escola.
381. Espaços que privilegiam a prática de atividades alternativas na escola.
382. Competições como ferramenta de vivências extracurriculares.
383. Educação Física em área fora de contexto.
384. As outras disciplinas consideram a Educação Física importante.
385. Componente perde espaço na grade curricular.
386. Áreas corroboram para a aprovação em massa.
387. A área poderá vir a ter um professor somente.
388. Colocar em prática a ideia do outro e não a nossa.
389. Política não altera o cenário escolar.
390. Concepção de educação definida.
391. Política jogada para se fazer.
392. Penalização docente.
393. Falta de informação gera desconhecimento.
394. Avaliação que deixa o aluno malemolente.

395. A política é imposta.
396. Imposição dos gestores.
397. Desapreço com o conhecimento docente.
398. Esgotamento docente.
399. Abandono pedagógico.
400. Mecanismo de controle.
401. JERGS como orgulho da escola.
402. Movimento que prejudica o estudante.
403. Negativa de acesso.
404. Dificuldade de compreensão.
405. Docente reprimido.
406. Docente sem voz ativa.
407. Incerteza do amanhã.
408. Executor da política.
409. Controle simbólico docente.
410. Boicote ao governo.
411. Estudante prejudicado.
412. Políticas que não saciam a sociedade.
413. Sentimento de culpabilização.
414. Desinvestimento pedagógico.
415. Desconsideração do conhecimento do docente.
416. Estudante como protagonista.
417. Consideração com o conhecimento do estudante.
418. Interação com estudantes.
419. Professor como parceiro.
420. Rendimento esportivo mais forte que aprendizagens multiculturais.
421. Autonomia docente contestada.
422. Estado como mero transmissor.

ANEXO 1 – Imagem do Website da SEDUC/RS sobre a Reestruturação Estadual Curricular.

The image shows a screenshot of a web browser displaying the SEDUC/RS website. The browser's address bar shows the URL www.educacao.rs.gov.br/reestruturacao-curricular. The website has a green header with navigation menus: INSTITUCIONAL, COMUNICAÇÃO, SERVIÇOS E INFORMAÇÕES, and PROGRAMAS. A search bar with the text 'BUSCAR' and a magnifying glass icon is on the right. The main content area features a breadcrumb trail: 'VOCÊ ESTÁ AQUI: Inicial > Serviços e Informações > Reestruturação Curricular'. Below this are three buttons: 'Voltar', 'Imprimir', and 'RSS'. The main heading is 'Reestruturação Curricular'. The text below the heading describes the process of aligning the curriculum for Fundamental and Medium Education with National Curricular Directives and the Common National Curriculum Base. It mentions the Secretary of Education's initiative, the involvement of the Pedagogical Department, Regional Education Coordinations (CREs), schools, and Higher Education Institutions (IES). The result was the publication of the 'Documento Orientador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio'. A bullet point links to 'Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Documento orientador'. On the right side, there is a 'NOTÍCIAS' section with three news items, each with a date and time, a title, and a brief description. The first news item is dated 28/06/2018 - 18h49min and is titled '4ª CRE proporciona formação Direitos Humanos em Caxias do Sul'. The second is dated 28/06/2018 - 18h37min and is titled 'Cooperativas escolares lotam plenário da Assembleia Legislativa e apontam desafios'. The third is dated 28/06/2018 - 16h54min and is titled 'Parceria permitirá construção de prédio para única escola de Paverama'. Below the news items is a link that says 'MAIS NOTÍCIAS'. At the bottom right of the page, there is a 'SERVICOS' section.

www.educacao.rs.gov.br/reestruturacao-curricular

INSTITUCIONAL ▾ COMUNICAÇÃO ▾ SERVIÇOS E INFORMAÇÕES ▾ PROGRAMAS ▾

BUSCAR 🔍

VOCÊ ESTÁ AQUI: Inicial > Serviços e Informações
> Reestruturação Curricular

[Voltar](#) [Imprimir](#) [RSS](#)

Reestruturação Curricular

Buscando um alinhamento curricular para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular (ainda em construção), a Secretaria da Educação desencadeou, sob a coordenação do Departamento Pedagógico, um amplo processo participativo envolvendo Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), escolas e Instituições de Educação Superior (IES). O trabalho resultou na publicação do Documento Orientador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio.

- [Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Documento orientador](#)

NOTÍCIAS

28/06/2018 - 18h49min
4ª CRE proporciona formação Direitos Humanos em Caxias do Sul

28/06/2018 - 18h37min
Cooperativas escolares lotam plenário da Assembleia Legislativa e apontam desafios

28/06/2018 - 16h54min
Parceria permitirá construção de prédio para única escola de Paverama

[MAIS NOTÍCIAS](#)

SERVICOS

ANEXO 02 – SITE DE CONSULTA DA BASE COMUM CURRICULAR:

← → ↻ 🏠 curriculo.educacao.rs.gov.br 🔍 ☆ 📄 ⋮

> Aprenda mais



Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.



Governo do RS quer incluir conteúdos sobre o Estado nas aulas de EI e EF

Temas como linguística, fauna e flora, história e arte regionais podem ser definidos pelo Referencial Curricular Gaúcho, que nortearia escolas públicas e privadas

⊕ Mais textos

ANEXO 03 – REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO:

curriculo.educacao.rs.gov.br

Referencial CURRICULAR Gaúcho

Suporte ao usuário
(51) 3288-4795
suporte@educar.rs.gov.br

Ola visitante
Clique aqui para entrar

Participe da construção do Referencial Curricular Gaúcho

Clique aqui

Vídeos informativos

Participe da construção do Referencial Curricular Gaúcho

Agenda

Quem somos

Links úteis

Seduc criará site para que professores ofereçam sugestões

A intenção é consolidar o Referencial ao longo de 2018 e implantá-lo em 2019. Ainda no início de fevereiro deste ano, o Estado deve publicar uma portaria para constituir uma comissão de 22 professores representando a própria Seduc, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (Sinepe/RS). O governo estadual criará um site para que professores das três redes ofereçam sugestões de assuntos a serem trabalhados no novo currículo, reservará uma data para professores discutirem a BNCC e realizará consultas públicas com a população, previstas para ocorrer até 30 de junho. Posteriormente, as mudanças precisam ser aprovadas pelo MEC.

— O Referencial não vai dizer "como" os temas devem ser tratados, e sim "o quê". O "como" será de autonomia das escolas. Questões que ficaram de fora da Base Nacional, como o gênero, podem entrar, se for uma demanda latente no Estado — afirma Sônia Rosa, salientando que a ideia só vai para frente se Undime e Sinepe estiverem em acordo.

Consultadas por GaúchaZH, as entidades que representam ensino privado e municipal confirmaram o interesse.

— Vamos sentar e discutir quais são as particularidades do Estado que a Base Nacional dá espaço para trabalhar. Quanto melhor o ensino público, melhor fica o privado, porque isso aumenta a régua da educação no Rio Grande do Sul — afirma Bruno Elzerik, presidente do Sinepe/RS.

— Vamos proporcionar um conhecimento mais aprofundado da realidade local e criar um sentimento de pertencimento mais forte. Isso vai criar uma ligação mais próxima dessas crianças e adolescentes com essas localidades. Hoje, se conhece a vegetação no Nordeste, mas às vezes não se sabe da vegetação típica local — comenta Marcelo Augusto Mallmann, vice-presidente da Undime no RS, entidade que representa a rede municipal de ensino.

Cpers quer unificação de currículo por período

A presidente do Cpers, Helenir Schürer, ressalta a importância de a Seduc planejar ouvir os professores, mas destaca que teve reunião na manhã desta quarta-feira (31) com a pasta para fechar o acordo de greve e que não recebeu nenhuma informação sobre as mudanças.