

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA EMILIA DE LIMA

**A Educação Física no Projeto Político-Pedagógico:
espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos.**

SÃO PAULO
2007

MARIA EMILIA DE LIMA

**Educação Física no Projeto Político-pedagógico:
espaço de participação e reconhecimento da cultura dos alunos.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito para
obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Prática Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo
2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADO A FONTE.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Emilia de Lima

“A Educação Física Escolar no Projeto Político-Pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura dos alunos”

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Prática Escolares.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Emilia, exemplo de luta e honestidade.

A minha tia, Neusa, companheira e incentivadora de minha trajetória.

Ao meu filho, Beto, grande amor de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira pelo privilégio de tê-lo como meu orientador.

A Prof. Dr. Maria Isabel de Almeida e ao Prof. Dr. Jorge S. Pérez Gallardo pelas contribuições realizadas no exame de qualificação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP.

Ao diretor, coordenadoras pedagógicas, professores e alunos da Escola Municipal que nos acolheu, possibilitando o desenvolvimento das investigações.

As amigas queridas, Nyna e Marina, companheiras de todas as horas.

RESUMO

Lima, Maria Emilia. A Educação Física no Projeto Político-pedagógico: espaço de participação e de reconhecimento da cultura dos alunos. 2007 133 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Esta investigação teve por objetivos elaborar e experimentar uma proposta de Educação Física a partir das finalidades explícitas no Projeto Político-pedagógico de uma escola municipal; analisar criticamente seu encaminhamento e discutir os resultados tanto no que concerne à ação pedagógica empreendida quanto ao percurso formativo da professora colaboradora. Para tanto, por meio de uma abordagem qualitativa foi desenvolvida uma pesquisa-ação colaborativa cujo foco principal recaiu sobre a análise dos documentos escolares, observação e reconstrução constante da prática pedagógica e as modificações na profissionalidade docente. O tratamento dos dados coletados apontou as seguintes categorias de análise: Participação dos alunos; Práticas que buscam conhecer a cultura e os saberes dos alunos; Práticas pedagógicas preocupadas em promover discussões, reflexões e ampliação do conhecimento dos alunos; Trabalho colaborativo; Avaliação; Possibilidades de formação e Dificuldades vivenciadas. A discussão dos resultados obtidos apontou como descobertas relevantes a compreensão de que para inserir a proposta de Educação Física no Projeto Político-pedagógico da escola é necessário conhecer inicialmente os pressupostos do projeto, apreender aspectos da realidade escolar e de seu entorno e, desde que haja disponibilidade do docente, discutir coletivamente para que a prática escolar alusiva à cultura corporal dos alunos seja modificada, avaliada de forma crítica, recorrendo ao método dialógico como quesito fundamental para atender às finalidades e objetivos consensuados pela comunidade educativa. Adotada essa postura, foi constatado que a intervenção colaborativa desencadeou modificações na prática pedagógica, na postura dos alunos, na professora colaboradora e na pesquisadora.

Palavras Chaves: Projeto Político-pedagógico; Metodologia do Ensino de Educação Física; Cultura.

ABSTRACT

Lima, Maria Emilia. Physical Education in the Pedagogic Political-Project: a space for participation and recognition of the students culture Thesis (Master) 2007 133f. – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

The objectives of this investigation were to elaborate and experiment a Physical Education proposal from the explicit purposes in the Pedagogical Political-project in a county school; to critically analyze its conduction and to discuss the results in regard to the pedagogical taken in action as those related with the formative direction of the collaborative teacher. Therefore, using a qualitative approach, a collaborative action-research was developed in which the main focus fell over the analyses of school documents, observation and constantly reconstruction of the pedagogical practice and the modifications in the docent practice. The treatment of the data collected pointed out the following categories of analyses: Students participation; Practices which acknowledge the culture and the expertise of the students; Pedagogical practices concerned in promoting discussions, reflections and expansion of the knowledge of the students; Collaborative work; Assessment; Possibilities of training and difficulties experienced. The discussion of the results obtained showed as relevant discoveries, the understanding that in order to include the Pedagogical Political-Project in the school it is necessary to initially acknowledge the suppositions of the project, to apprehend the aspects of the scholar reality and its surrounds and if there is availability of the docent, to discuss collectively the school practices for changes in the corporal culture of the students, to be critically evaluated, using the dialogic method as the fundamental question in order to attend the agreed finalities and objectives of the educative community.

Adopted this position, it was verified that the collaborative intervention provoked modifications in the pedagogical practices, in the attitude of the students, the collaborative teacher and the researcher.

Key Words: Pedagogical Political-Project; Physical Education Methodology teaching; Culture.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	15
2.1.1. AUTONOMIA DA ESCOLA	17
2.1.2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	30
2.1.3. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	33
2.1.4. CURRÍCULO ESCOLAR	37
2.1.4.1. O PAPEL DO PROFESSOR E A PRÁTICA EDUCATIVA	43
2.1.5. APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	51
2.2. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	54
2.2.1. CORPO E CULTURA CORPORAL	64
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.1. APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA	71
3.2. A ESCOLA	72
3.3. O CONTATO COM A PROFESSORA COLABORADORA	72
3.4. SUJEITOS DA PESQUISA	75
3.5. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	77
3.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	78
3.7. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA UNIDADE ESCOLAR	82
3.8. UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE PESQUISA-AÇÃO	89
3.8.1. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	91
3.8.2. PRÁTICAS QUE BUSCAM CONHECER A CULTURA E OS SABERES DOS ALUNOS	95
3.8.3. PRÁTICAS PREOCUPADAS EM PROMOVER DISCUSSÕES, REFLEXÕES E AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS	98
3.8.4. TRABALHO COLABORATIVO	103
3.8.5. AVALIAÇÃO	105
3.9. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA NUM CONTEXTO DE PESQUISA EM COLABORAÇÃO	108

3.9.1. POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO	109
3.9.2. DIFICULDADES VIVENCIADAS	114
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	129

1. INTRODUÇÃO

Amigos africanos me asseguraram que, em muitos idiomas nativos da África, há um montão de termos para “Caminho” e “Caminhar”, com incríveis nuances:

Caminhar com uma criança, se fala de um modo;

Caminhar com os pais, se fala de outra maneira.

Caminhar com amigos, se diz de um jeito,

Com a pessoa amada, de outro.

Mas apesar de tantas palavras para “Caminhar”, na língua deles não existe nenhuma para

“Caminhar sozinho.”

H. Assmann.

A idéia de caminhos, percursos, distâncias nos acompanharam desde a decisão de retomar a formação. Para educadores como nós, da periferia de uma grande cidade, a preocupação com a distância, tanto física (entre o local de trabalho e as universidades públicas) como conceitual (frente às discussões acadêmicas), justificou-se, antes mesmo de buscarmos alternativas para a formação contínua. Formação que acreditávamos nos possibilitaria enfrentar questões educacionais que jamais foram mencionadas no período inicial de nossa formação. Ensinar-nos um único caminho, garantiram-nos que a linha era reta, deram-nos um guia turístico em preto e branco. Quando nos defrontamos com a realidade, encontramos várias encruzilhadas, setas e indicações foram retiradas por caminhantes confusos. Não conseguiram manter a cor única, embora, o colorido do arco-íris, tenha nos atraído.

Ao compartilharmos objetivos com amigos, empreendemos uma viagem unida pelo desejo de educar-nos para melhor educar. Sendo assim, a paisagem se transformou, apresentou-se em muitos e diferentes aspectos e propiciou um tempo valioso para rever conceitos, reorganizar idéias e elaborar perguntas, que se quer ousamos dirigir aos acadêmicos, professores pesquisadores, tão valorizados em nossa sociedade.

Professores como nós, à primeira vista, parecem ter pouco a dizer, mas, por todo tempo muito, muito a realizar.

Esta viagem a qual nos referimos teve vários pontos de partidas, mas, somente um ponto de chegada. Ela iniciou com nossas decisões e/ou imposições profissionais.

Começou em cada uma das escolas por onde passamos, como alunos ou como professores, porém, com toda certeza transformou-se em rota de compromisso quando, pela primeira vez, nos “arrepiamos” ao ouvir a palavra “professor”. Neste momento, paralisados, olhamos e entendemos: não é justo desistir, não é decente estacionar. Somos professores, somos de alguma forma, o combustível para essa jornada.

Então, neste *pit stop*, entendemos que, somente com nossos amigos, professores e orientador, foi possível refletir que tipo de combustível estaríamos nos tornando, que força de propulsão era possível desenvolver e ainda, que força é essa que em alguns momentos parece se esvaír e em outros renovar-se, anima-se e potencializa-se de maneira a nos fazer esquecer condições de trabalho, de salário e de valorização social.

Aliás, a história dessa viagem se compôs de múltiplos momentos, nem bons, nem maus, mas de sonhos, realidades, idas e vindas.

Este movimento, que pretendeu valorizar o percurso, apresentou-se neste diário de bordo (dissertação), na rota, até este momento, considerada correta, embora ciente dos obstáculos e curvas perigosas, com a intenção de discutir Projeto Político-pedagógico e a prática educativa da Educação Física.

Por tudo isso, Caminhemos!

Incomodava-nos o fato da Educação Física não se aproximar das discussões mais amplas da Educação, tampouco do enfrentamento, reflexão e encaminhamento dos problemas específicos de uma unidade escolar. Não concebemos uma prática educativa que não se relacione com as finalidades e objetivos educacionais por um lado e com as condições de vida de nossos alunos, por outro. Aos professores em geral e aos professores de Educação Física especificamente, cabe a reflexão do “porquê” e do “para quê” ensinar determinados conteúdos.

Betti (1994), buscando discutir os aspectos axiológicos (valores) e teleológicos (finalidades) da Educação Física Escolar, afirma que a eleição das finalidades não é um mecanismo “neutro” e que é muito difícil dizer o que vem primeiro, se os valores ou os objetivos.

Nossa inquietação e nosso percurso de formação serviram para nos aproximar de questões mais amplas da educação, da escola e da Educação Física. Nesse sentido, a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998 e 1999) vislumbrou-nos a possibilidade de práticas pedagógicas diferentes das que vínhamos

reproduzindo até então. Acontece que mudar a própria prática não é nada simples e intervir na prática de outro professor respeitando um projeto de escola e fazeres, muitas vezes profundamente arraigado, é algo muito mais complexo e delicado.

Tivemos maior clareza dessa situação na medida em que íamos dando forma ao nosso projeto de pesquisa. Desde o início pensávamos em formar globalmente nossos alunos, restava-nos entender o que isso realmente significava. Para tanto, era necessária uma modificação de postura: inversamente às conhecidas práticas de apresentar e ensinar, aos alunos, determinados saberes por nós eleitos, passamos a investigar e descobrir o universo de conhecimentos que eles já possuíam. Afinal, se por trás de qualquer intenção educacional existem concepções de sociedade, de homem e de aprendizagem, interessava-nos saber quais eram as idéias e os ideais da comunidade educativa, na qual, iniciávamos nossas investigações.

Encontramos em Gadotti (2000) e Padilha (2004) a idéia de Projeto Político-pedagógico como um instrumento capaz de articular os diferentes atores da comunidade educativa, possibilitando que todas as vozes sejam ouvidas e suas idéias consideradas no que se referem, principalmente ao direito à aprendizagem de todos e da emancipação social.

A Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, faz referência à autonomia da escola, sobretudo, como a possibilidade de compreensão própria das metas da tarefa educativa, o que significa que, o projeto de uma escola deverá comprometer-se com uma educação capaz de dignificar os valores humanos.

Identificamos, entretanto, que a Educação Física, em seu percurso histórico, foi representada como elemento secundário do fenômeno educacional e, “tratada unicamente como instrumento de veiculação da ideologia dominante, alienada e alienante” (CASTELLANI FILHO, 1991, p.25). Este quadro tendeu a modificações, a partir dos anos de 1980, quando o modelo predominante nas aulas de Educação Física, fundamentado na perspectiva biológica, começou a ser questionado. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), estabeleceu-se um debate que relacionava Educação Física e sociedade.

Tencionando possibilitar, aos alunos, a compreensão da realidade social, reconhecemos a necessidade de uma proposta de construção de currículo de Educação Física que se valha de atividades específicas, relativas à cultura corporal de movimento, porém, da mesma forma, de busca por reflexão e compreensão sobre as condições sociais de produção de tais práticas corporais.

Na intenção de estudar o Projeto Político-pedagógico e a Educação Física Escolar na possibilidade de articulação e de uma educação de qualidade, revisamos algumas obras escritas e nos lançamos a uma pesquisa de campo que se propôs analisar uma determinada unidade educacional, sua proposta pedagógica e especificamente a prática de uma professora de Educação Física a ela articulada.

Reconhecemos na professora, envolvida nesta pesquisa, certa insatisfação com o trabalho e desejos de mudanças na sua prática educativa. Tal fato nos trouxe a esperança de construção colaborativa de conhecimentos e intervenções relevantes, no que se refere a uma Educação Física capaz de apresentar propostas posteriores às críticas formuladas àquelas de pretensão hegemônica.

A bibliografia, consultada, indicou que o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da participação favorece a construção de um Projeto Político-pedagógico capaz de questionar a ação educativa e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A Educação Física, por sua vez, deve colocar-se atenta a tais reflexões. Contudo, historicamente, a construção teórica da Educação Física vinculou-se ao esporte, afastada dos aspectos inerentes às transformações sociais e culturais. Nessas aulas, constataram-se exercícios repetitivos, atividades de competição, enfim, notou-se a preocupação com o ensino e aprendizagem de técnicas esportivas, tendo por objetivo, primordialmente, a “performance” atlética.

Nesta perspectiva, a ação pedagógica do professor desconsiderava a diversidade local, étnica, social e cultural. Tais características podem ser verificadas ainda hoje quando, em parte das escolas paulistanas, o espaço reservado (quando se tem tal espaço) para a referida prática é unicamente uma quadra poliesportiva. Entretanto, vislumbramos tanto quanto Daólio (1995), uma Educação Física que considere todos os alunos, independente de suas diferenças, iguais no direito à sua prática.

Reiteramos que o componente curricular não tem merecido atenção dentro da escola, sendo muitas vezes encarado como uma área sem importância pedagógica, servindo apenas para distrair e recrear os alunos.

O que justifica nosso estudo, para além de considerar a Educação Física como prática pedagógica de igual importância e com a mesma responsabilidade das outras áreas do currículo escolar, é a possibilidade de pensá-la como elemento contribuinte para uma formação crítica, a partir de ações pautadas por princípios democráticos, elaboradas, organizadas e avaliadas pelo coletivo de educadores, referendadas por um Projeto Político-pedagógico próprio. Frente a isso, torna-se necessário compreender que

dentre todas as produções culturais, há aquelas relativas às manifestações corporais e sendo a escola o espaço privilegiado para socialização do patrimônio cultural socialmente construído, concebemos, portanto, a Educação Física como área de conhecimento que lida com saberes culturais.

Como afirma Daolio (2004), o professor de Educação Física vai tratar do ser humano nas suas manifestações culturais e o que “irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza”. (p.3)

Desta forma, optamos por compreender, juntamente com a professora de Educação Física, quais as concepções de escola, de ensino e aprendizagem latentes na proposta pedagógica dessa escola, assim como, apreender quais objetivos, finalidades e conteúdos foram eleitos pelo grupo de forma a definir os rumos da ação educativa da instituição. Concomitantemente, em ação compartilhada, buscamos desenvolver uma prática pedagógica que pudesse atender de forma contextualizada os objetivos e as finalidades propostos.

Considerando que um Projeto Político-pedagógico requer vivência contínua, sistemática e comprometida de todos os sujeitos da práxis educativa e que, nem sempre a participação de alunos, pais e comunidade é expressiva na definição do currículo e que nenhuma mudança acontece sem esforços, sem luta e sem conflitos, insistimos que sejam tomadas decisões para que as mudanças se realizem na prática pedagógica.

Validamos as concepções, práticas e experiências da professora de Educação Física dessa escola, que daqui para frente será chamada de professora colaboradora, porém, esclarecemos que foi justamente sua alentada insatisfação profissional e o desejo de mudança na prática educativa dessa educadora que nos lançaram à investigação que agora empreendemos.

Isto posto, por meio de uma pesquisa-ação, o objetivo deste estudo é elaborar e experimentar uma proposta de Educação Física escolar inserida no Projeto Político-pedagógico de uma escola pública municipal, analisar criticamente seu encaminhamento e discutir seus resultados tanto no que concerne à ação pedagógica empreendida quanto ao percurso formativo da professora-colaboradora.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Num país democrático, vivemos a cidadania e nos constituímos em cidadãos à medida que adquirimos direito a ter direitos, e assim, tornamo-nos indivíduos autônomos, com capacidade para analisar racionalmente as situações sociais, comparando-as de forma crítica e escolhendo entre elas, as mais favoráveis, tanto para o próprio bem-estar, quanto para o bem-estar de todos. Democracia e educação estão diretamente relacionadas, uma vez que, os cidadãos necessitam desenvolver capacidade de escolhas conscientes em realidades adversas. Cidadania é, em sua essência, consciência de direitos e deveres. A democracia fundamenta-se em três direitos: civis, sociais e políticos. Dentre os direitos sociais, pode-se citar: trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que a educação é direito de todas as pessoas e tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Essas exigências intensificam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito.

Pensar nos direitos é refletir sobre as diversas faces do comportamento humano, entre elas a autonomia, fazendo referências, por um lado, a uma dimensão individual e por outro, a uma dimensão social, pressupondo o relacionamento entre as pessoas. Se existe uma tendência atual de romper com o coletivo e valorizar a busca individual da “excelência”, o contraponto é desenvolver nas pessoas a noção de solidariedade. Tal conceito, construído nas ações cotidianas, revelaria que a vida solidária é melhor do que a luta individual pela sobrevivência.

O processo democrático, no Brasil, retomado após 1984 e endossado pela promulgação da Constituição de 1988, foi ratificado na política educacional pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, cuja proposição de superar conflitos e eliminar posturas autoritárias no cotidiano da escola, aponta para a necessidade de construção de um projeto de educação de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, de respeito à diversidade local, étnica, social e cultural.

Na perspectiva de construção da cidadania, o educador deve valorizar a cultura da comunidade e buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças dos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Os conhecimentos, que se transmitem e se recriam na escola, ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica, que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz à escola, num processo contínuo e permanente de construção. A escola não se transforma em ambiente democrático, apenas por melhorar o nível de instrução dos indivíduos, mas por prepará-los para participarem de uma sociedade de modo a terem autonomia para pensar, agir, questionar e decidir e para tanto, a escola deve vincular-se ao meio social em que se encontra e, ao fomentar a autonomia dos alunos, deve empenhar-se em combater todo e qualquer tipo de exclusão, buscando desenvolver a capacidade dialógica e a capacidade de agir cooperativamente, com propósitos de construção de uma sociedade livre.

É preciso saber qual o impacto se quer causar na sociedade com a ação educacional, sem desconsiderar a perspectiva política, entendendo que as lutas também se dão no plano das relações, por isso, a escola precisa preparar o indivíduo para a autonomia pessoal, mas também para a inserção na comunidade. Desta forma, autonomia e gestão democrática fazem parte da própria natureza do ato pedagógico.

Para Veiga (2002), a gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, implicando o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização e a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões administrativo-pedagógicas, ali desenvolvidas.

Aliás, o discurso da autonomia, cidadania e participação têm marcado, na atualidade, o debate educacional brasileiro. Escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade. A participação e a democratização num sistema público de ensino é um meio prático de formação de cidadania. E é, nesta perspectiva, que se reivindica a construção de um Projeto Político-pedagógico próprio de cada escola.

Pesquisadores como Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Ilma P. A. Veiga, Terezinha A. Rios e Danilo Gandim têm apontado, com diferentes nomenclaturas,

respectivamente, Projeto Político-pedagógico, Projeto Pedagógico e Projeto Educativo como o instrumento capaz de articular os diferentes atores da comunidade educativa, possibilitando que todas as vozes sejam ouvidas e suas idéias consideradas no que se refere, principalmente ao direito à aprendizagem de todos, da emancipação social, da inclusão e do diálogo. Pautados, principalmente, na concepção adotada por Gadotti (2000) e Padilha (2004), optamos pela expressão Projeto Político-pedagógico por entendermos que ela destaca a dimensão organizativa coletiva, seja dentro da escola, seja no âmbito mais amplo da própria sociedade, por isso o termo político; tal organização, no entanto, não pode perder sua finalidade educacional, por isso pedagógico.

Um projeto pessoal e/ou social possibilita ao homem a definição de objetivos. Nasce da insatisfação, indignação, do sonho, do desejo de novos resultados e de transformação da realidade. Mudanças desejadas na direção de algo melhor. Partem do que não está bom, do que não mais satisfaz, para o novo, para o sonho. Na busca de algo diferente, as pessoas, as famílias, as empresas e as organizações fazem planos e desenvolvem estratégias de ação para que os objetivos definidos e desejados se realizem.

A escola, enquanto organização social, transformou-se ao longo dos anos. Pensada, inicialmente, como um modelo que compreendia um mestre e um discípulo, transita para a idéia de que um professor ensine, simultaneamente, muitos e diferentes alunos, ou seja, uma classe. Foi concebida para ensinar grupos homogêneos e fica completamente desarmada perante a heterogeneidade. Tal mudança implica em abandonar o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade, passando a reivindicar, cada vez mais, autonomia para reflexão, construção/reconstrução de sua proposta.

Rios (1992) aponta que autonomia e liberdade devem ser construídas. Segundo a autora, toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procurando analisá-la, fundamentá-la para que a ela retorne no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário. Trata-se de uma espécie de distanciamento estratégico, para procurar ver, de forma nova, alguns elementos já conhecidos.

Para compreendermos esse processo de mudança que acreditamos ter se direcionado para algo melhor, faremos, inicialmente, uma retomada histórica para explicar como a autonomia da escola foi construída, culminando no Projeto Político-pedagógico.

2.1.1. AUTONOMIA DA ESCOLA

Segundo Azanha (1993), em 1932, foi redigido um documento que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um texto que pretendia estabelecer um roteiro para “a construção educacional no Brasil”. Em suas dezenas de páginas, a palavra “autonomia” aparece duas ou três vezes, apenas para indicar a conveniência de constituir um fundo especial para empreendimentos educacionais. Em 1933, um outro documento, o “Código de Educação do Estado de São Paulo” (Decreto 5.884) reorganizava todo o sistema de ensino do Estado e do antigo Departamento de Educação trazendo no seu artigo 239, a expressão “autonomia didática”, dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea. Na seqüência, as Leis da Educação Nacional (Lei 4024/61 e Lei 5692/71), sem usarem a palavra “autonomia”, fixaram a norma de organização por meio de regimento próprio. Em São Paulo, em 1983, um texto oficial da Secretaria de Estado da Educação convocou o magistério para uma ampla discussão e focalizou, pela primeira vez, a questão da “autonomia” de maneira direta e com muita ênfase.

Tal trajetória, contudo, não representou significativas conseqüências práticas. É o próprio Azanha quem ressalta que, desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” até a Lei 5692/71, o uso da palavra “autonomia” foi escasso e não indicou uma direção na solução de problemas educacionais. Até mesmo o regimento próprio de cada escola foi, na realidade, instituído em São Paulo, tanto em nível de Município, como em nível de Estado, como regimento comum para as respectivas redes escolares.

Partindo do pressuposto que a autonomia da escola só ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa, ou melhor, se denotar liberdade para elaboração e execução de uma tarefa coletiva, entende-se, como o autor acima citado, que a Lei 9394/96 representa um extraordinário progresso, pois vincula autonomia e Projeto Pedagógico, de forma a explicitar em seu Art.12 (Inciso I) que a incumbência da escola é elaborar e executar seu projeto pedagógico e, nos Art. 13 (Inciso I) e 14 (Incisos I e II), que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. É preciso ter claro que

a autonomia e a participação não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho de Escola, mas também na escolha do livro didático, no planejamento de ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas (Gadotti, 2000 p. 36).

Nesse sentido, a autonomia da escola é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa, e isto faz com que o projeto de uma escola parta do compromisso com a formação que pretende para seus alunos e analisada a realidade, seja capaz de aglutinar as decisões em torno das finalidades do ensino. Trata-se de um esforço coletivo que pressupõe, como determina a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a participação de educadores, alunos, pais e representantes do entorno escolar. Reitera-se que, em se tratando de uma escola pública, com relativa autonomia, os objetivos devem voltar-se para a adoção de valores democráticos.

Em função disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios democráticos, segundo os quais se devem orientar a educação escolar:

- Dignidade da pessoa humana

Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

- Igualdade de direitos

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há de se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

- Participação

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea, mas marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc.

- Co-responsabilidade pela vida social

Implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos, a construção e ampliação da democracia no Brasil.

A escola é uma instituição social e exige esforço de todos os seus atores. Os próprios objetivos da escola são sócio-culturais, vão além do ensino de qualquer disciplina. Com esta dimensão, ao contemplar os princípios, as ações e as práticas desenvolvidas no espaço institucional, desvela-se a trama de relações que ocorre no âmbito educativo. Assim, a construção do Projeto Político-pedagógico deve apontar para a formação de cidadãos que reconheçam, na unidade educacional, um espaço para equalização de oportunidades e que concebam o currículo, não mais como “grade” curricular, mas articulado com as mudanças e avanços sociais.

Neste sentido, constituir um campo de discussão e de renovação, procurando atender as transformações que vêm ocorrendo nas áreas do conhecimento, da tecnologia e da informação exige mudanças nas práticas docentes, por meio de um conhecimento adequado às condições em que ela ocorre, sobretudo, vislumbrando a escola aberta à população, como ambiente de defesa de interesses comuns, propiciando tempo/espacos de discussão coletiva em torno do que se acredita, do que se deseja. A participação da comunidade, educadores e alunos na gestão da escola propiciará conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.

Escola deveria ser, na verdade, não mais que um espaço dotado de instrumentos que permitisse, a seus atores, a organização da reflexão sobre as determinações sociais e sua instrumentalização para uma intervenção nessas determinações, de modo a orientar-lhes o sentido no interesse de todos, e não apenas das minorias (GADOTTI e ROMÃO, 2000, p. 49).

Assim, refletir sobre Projeto Político-pedagógico é questionar sobre as possibilidades da ação educativa na formação de cidadãos que possam interferir criticamente na realidade para transformá-la, se assim o desejarem.

O compromisso com a formação faz refletir sobre o fato de que toda a sociedade necessita transmitir sua cultura acumulada às novas gerações e produzir novos bens culturais. Se todos os homens têm deveres e direitos iguais, todos, indiscriminadamente, devem integrar-se, participando da aquisição, utilização e produção dos bens culturais.

O Brasil, com o acesso à escola de Ensino Fundamental praticamente universalizado, necessita de um ensino de boa qualidade que viabilize a formação cidadã almejada pela Constituinte de 1988.

Encontra-se em Demo (1994), elementos para discutir o conceito de qualidade. Para o autor qualidade e quantidade fazem parte de um mesmo todo; quantidade significa o concreto, de certa forma é condição para a qualidade e por sua vez, qualidade aponta para intensidade, perfeição, participação e criação. O termo qualidade aproxima-se muito da ação humana e nesse sentido

representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social, ou seja, dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis. A intensidade da qualidade não é da força (som intenso, por exemplo), mas da profundidade, da sensibilidade, da criatividade (Demo, 1994, p.12).

Cabe a cada sociedade, dada às circunstâncias, o seu desenvolvimento e a cada ser humano potencializar oportunidades e capacidades para tornar-se sujeito dessa ação. O índice de desenvolvimento humano, conceito formulado pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1990, tem como primeiro indicador a educação (alfabetização e média de anos de estudo da população maior de quinze anos) por ser condição necessária e decisiva para se conceber e fazer oportunidade de cidadania, de manejar os instrumentos adequados para fazer história humana. Assim, não há como alcançar a qualidade sem educação: educação de qualidade destina-se a formar sujeito participativo, sensível e criativo. Estamos vivendo um momento de busca de síntese entre qualidade e quantidade. Ao conhecimento e à educação cabe o desafio da qualidade. Para tanto, as informações necessárias à concretização dessa empreitada são obtidas de diferentes fontes, as novas tecnologias, por exemplo, favorecem esse processo. Nunca a escola foi revestida de tanta importância, como agora, legitimando-se como espaço institucionalizado para o exercício de uma função que pode contribuir para o crescimento cultural da sociedade.

Difícilmente encontrar-se-ão escolas iguais, projetos iguais. Os sujeitos que fazem o movimento da escola carregam consigo uma concepção de homem e de sociedade, uma história de vida e uma formação que serão norteadores da ação educativa, principalmente se houver possibilidades de se discutir o tipo de ser humano que venha atender, de forma adequada, num mundo de relações cada vez mais

complexas. Cada unidade é uma organização peculiar, cada uma encontra-se em uma realidade específica, uma trama própria, diferença oriunda de sua organização humana (alunos, pais, funcionários, educadores, gestores), do local onde se encontra (central, periférica, rural, urbana, capital, interior) e das influências que sofre (culturais, sociais, materiais, regionais).

As atitudes, postura das pessoas que de uma forma ou outra estão ligadas à escola ou que ocupam diferentes posições na estrutura escolar e desempenham, em função destes papéis específicos, são variáveis determinantes para a atuação e resultados da escola. Cabe aos sujeitos detectar, investigar e propor alternativas de solução para os problemas (ALBUQUERQUE, 2005).

Tal fato sugere que um Projeto Político-pedagógico requer vivência contínua, sistemática e comprometida de todos os sujeitos da práxis educativa, sendo que o planejamento participativo se apresenta como um procedimento eficaz, podendo constituir-se como instrumento facilitador entre o refletir e o agir.

A participação amplia o grau de organização da população e, em relação à escola, contribui para a melhoria da qualidade de ensino. Segundo Gadotti e Romão (2000), todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, intensificar seu envolvimento com ela e melhor acompanhar a educação ali oferecida.

Infelizmente, nossa experiência na docência, na coordenação pedagógica e na supervisão escolar, em escolas públicas municipais, mostra-nos que, em grande parte delas, a participação de alunos e de seus pais e/ou responsáveis na definição do Currículo, aqui compreendido como o conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem oferecido pela escola aos seus alunos e como um campo aberto de disseminação de sentidos, é inexpressiva. Reconhecemos, no entanto que a participação, quando ocorre, provoca o grupo preparando-o melhor para as decisões e ações subsequentes. Entendemos, também, que a dificuldade de participação decorre, muitas vezes, por obstáculos colocados pelos que querem perpetuar o monopólio das decisões.

Neste sentido, Romão (2000) afirma que:

A instituição de coletivos nas escolas apresenta-se, dialeticamente, como uma instância mediadora que é, ao mesmo tempo, um mecanismo de absorção das tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento potencial de inovação e transformação, na medida em que

abre espaço para a explicitação daquelas tensões e conflitos represados, camuflados ou inibidos (p. 29).

Monfredini (2002), por sua vez, constata que no Projeto Político-pedagógico prevalece a dimensão que os educadores dão aos problemas com os quais se deparam no cotidiano escolar e esses problemas representam, muito mais, a resposta imediata aos que possam impedir o funcionamento da unidade educacional. Ainda que a participação da comunidade, especialmente dos pais, seja considerada pelos educadores como parceiros na manutenção da disciplina e no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, e também pelas contribuições financeiras que fazem via Associação de Pais e Mestres (APM). Na investigação realizada pela autora, os educadores relataram as inúmeras estratégias utilizadas para aproximar os pais da escola. No entanto, os depoimentos indicam que essa aproximação não existe ou se existe, é de modo instrumentalizado. Para aqueles que consideram a existência da participação, esta se refere, principalmente:

- ao interesse e o acompanhamento dos pais no desempenho escolar do filho e a sua maior atuação junto à escola;
- ao comparecimento a festas, comemorações e reuniões.
- à prestação de serviços voluntários por parte de alguns pais que apóiam e colaboram para a implementação de planos de ação.

A pesquisadora sugere a necessidade de que a construção e a implementação do Projeto Político-pedagógico pelos educadores, alunos e a comunidade se dêem de forma autônoma, mas organicamente relacionadas às políticas públicas, o que pressupõe a construção de uma direção não só da escola, mas da administração pública, considerando que a escola está a serviço de todos.

Este fato revela que a participação é fruto de um processo gradativo e encontra barreiras numa sociedade cuja tradição é a não-participação. Para reverter essa situação, os segmentos da escola devem assumir responsabilidades, e os órgãos centrais devem garantir condições para a elaboração e efetivação de um Projeto Político-pedagógico que seja, de fato, um instrumento educativo de construção de cidadania.

Nenhuma mudança acontece por acaso, sem esforços, sem luta e sem conflitos. A construção de uma escola de qualidade depende, também, da qualidade das relações pessoais, interpessoais e grupais que lá se estabelecem. A atitude democrática de todos os envolvidos é necessária, contudo, muitas são as dificuldades a serem enfrentadas:

mentalidade que atribui aos técnicos à capacidade de planejar e governar; estrutura vertical do sistema educacional; pouca experiência democrática e autoritarismo. Mas, se insistirmos numa dinâmica de trabalho coletivo, onde os sujeitos possam avaliar, discutir, conceber, criar e planejar formas que possibilitam um desenvolvimento pessoal e institucional, os conflitos serão mais facilmente superados.

O planejamento tem pouca presença nos processos escolares. Segundo Gandin (2005), os professores perderam a noção de relação ação/resultados e com isso as ações passaram a ser realizadas como fins em si mesmas, o que provoca um grande engano, uma vez que ao elaborar a proposta pedagógica, sem saber que caminho seguir, os educadores optam pelo senso comum, desqualificando o fazer pedagógico.

Buscando discutir estas questões, Gandin (2005) esclarece duas proposições: a primeira é que as leis de ensino não atingem os resultados que, em geral, delas se espera e a segunda é que, no Brasil, o enfoque da lei está equivocado, pois sendo necessária no que diz respeito às regras de administração de ensino, ela termina enveredando pelas questões pedagógicas, o que deveria ser tarefa dos profissionais da educação. Neste sentido, precisamos encontrar formas para efetivar a participação dos educadores nos projetos durante todo o processo de sua construção: analisando propostas; planejando ações; apontando demandas para reflexões e revisões.

Se houver compromisso e envolvimento dos agentes educativos, sentir-se-ão, todos, co-autores do projeto, o que possivelmente minimizará os problemas que se antepõem ao desenvolvimento educacional. Vale ressaltar que

Investir no planejamento traz como resultado um crescimento da instituição em termos de idéias, mormente se o instrumento utilizado for o planejamento participativo. A experiência mostra que a persistência e o rigor no uso do planejamento fazem com que a instituição e as pessoas cresçam no que diz respeito ao seu conjunto de idéias (GANDIM, 2005, p.39).

É imprescindível que educadores se tornem sujeitos do projeto, envolvendo-se numa construção responsável, com percepção quanto ao tipo de ideal e práticas educacionais a que estão ligados, neste sentido, planejar ações que se articulem com as idéias facilita o enfrentamento das dificuldades e subsidia um projeto que propõe a construção da escola desejada.

As declarações de intenções de melhoria da escola e da educação são absolutamente positivas e grandiosas, mas insuficientes. Muitos apontam para a

necessidade de mudança curricular, rejeitando formas de escolarização que marginalizem os estudantes que são pobres, negros e menos favorecidos, desenvolvendo práticas escolares que reconheçam como as questões relacionadas a gênero, classe, raça e orientação sexual podem ser utilizadas como recursos de aprendizagem. Os atos do dia-a-dia contribuem para reforçar ou superar determinado tipo de sociedade. É necessário que os educadores tenham consciência de sua prática e saibam a serviço de que projeto de sociedade ela está. De modo semelhante, segundo Giroux (2003), se o conhecimento escolar deve ser organizado em torno das necessidades dos menos favorecidos, então a autoridade na sala de aula deve repousar nas mãos dos professores e das comunidades e não estar sob o controle de “especialistas”. Além disso, as avaliações nas escolas devem utilizar-se de múltiplas fontes, estar atentas aos recursos culturais das comunidades em que os estudantes vivem seu cotidiano.

Nessa perspectiva, as condições, para ensinar e aprender, não podem ignorar como e o que os estudantes aprendem. As escolas precisam de formas de ensino que sejam inclusivas, que se preocupem com os alunos e os respeitem. Tais idéias pressupõem a construção do conhecimento e das habilidades necessárias para que os alunos se tornem atores e agentes sociais equilibrados. Por outro lado, os educadores devem, coletivamente, abordar as conseqüências práticas de seu trabalho na sociedade, estabelecendo conexões com as formas institucionais, práticas sociais e esferas culturais freqüentemente ignoradas, mas que influenciam fortemente os jovens fora das escolas.

Diante das proposições acima, é necessário que sejam tomadas decisões que possibilitem a participação coletiva para que a transformação educacional se realize na prática. Em função disso, deve-se reconhecer o direito de participação de todos os segmentos da escola no processo de decisão. Este reconhecimento dar-se-á na medida em que a decisão, em torno do que e como fazer, seja conjunta. Há de se ter clareza quanto ao significado do Projeto Político-pedagógico, não só como produto, mas também, enquanto processo.

A organização do projeto deve apoiar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento das pessoas, na autonomia, responsabilidade e criatividade, não devendo se restringir ao planejamento de ensino e atividades diversas. Para tanto, o projeto precisa se constituir, enquanto produto, na busca de um rumo, de uma direção. Veiga (2002) aponta que, etimologicamente, projeto é lançar para diante. Lançamo-nos para diante com base no que temos.

E o que temos não é pouco. Contamos com discursos críticos e inovadores, dispomos de textos e documentos legais, mas acima de tudo e apesar de tudo, temos o vivido nas escolas. É necessária reflexão sobre o descompasso entre o explícito e o implícito, isto é, se aquilo que anunciamos fazer, é realmente o que realizamos. Não se pode ficar somente com os discursos escritos e valorizados, mas, também, olhar criticamente para o cotidiano do trabalho escolar, relacionando o legal (explicitado pelas portarias, resoluções e deliberações pertinentes) com o real (o que efetivamente acontece no dia-a-dia da unidade educacional).

Com essas ações, o que se pretende é aproximar a escola que temos da escola que queremos, isto é, a qual temos direito. E, se cada escola possui um modo que lhe é peculiar, eis o desafio: olhar para a realidade e nela intervir com ações coerentes e, com muito critério, pensar, passo a passo, o que se pode fazer, o como se pode fazer, o para que fazer e quem são os responsáveis por todas as ações.

As possibilidades de criação de um Projeto Político-pedagógico vão depender, como já dissemos anteriormente, da concepção de mundo e sociedade e do tipo de escola a ser construída. Isto significa trabalhar no campo das finalidades, ou seja, uma escola “para que” e “para quem” pressupõe uma ação intencional. As ações específicas são meios para obtenção desses fins, e transformadoras da realidade. Não são quaisquer ações, mas as definidas coletivamente e que se prestam a determinados propósitos, a certas intenções. “As ações projetadas não são aleatórias, circunstanciais, tópicas, intempestivas, superficiais, mas encadeadas, fundamentadas, radicais e consistentes” (NEIRA, 2004, p.29).

Vasconcellos (2002) considera o Projeto Político-pedagógico como o plano global, entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que define o tipo de ação educativa a partir da leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a identidade da instituição.

Gonçalves (1998) entende o projeto pedagógico como movimento-documento. Como movimento, é um processo contínuo e permanente de tomada de decisões diante de uma realidade em constante mudança e como documento, registra as decisões nas diferentes fases. É possível que adesão não seja de todos na construção e execução de um Projeto Político-pedagógico, uma vez que o movimento contínuo faz emergir as diferenças e conseqüentemente os conflitos, mas construir um projeto de escola, buscando superar os conflitos, defendendo os interesses da maioria da população é, sem dúvida, responsabilidade dos educadores.

Neste caminhar, ora mergulhados no cotidiano, ora distanciando-se é possível refletir e escrever a história de uma escola específica com todos seus personagens que, juntos, a partir de seus desejos e necessidades e dentro de condições concretas vão construindo Educação. Porém, para essa construção, Rios (1992) refere-se à competência para uma atuação desejável e as exigências que se colocam para o desempenho de um determinado papel. Daí, infere que:

não basta saber para realizar competentemente o dever. É preciso poder para desempenhar bem as tarefas. Aqui referimo-nos ao poder como possibilidade, como liberdade. De nada adianta ter conhecimento do dever, se não existem possibilidades concretas no contexto para seu cumprimento, se não encontramos espaço para alternativas, para definirmos nossos caminhos de realização do trabalho. E, por fim, há uma perda de significado do dever se ele não se encontra articulado também com o querer. A vontade do indivíduo junta-se à sua inteligência e à sua liberdade como motor da ação que procura atender à exigência do dever (Rios, 1992, p. 76).

Considera-se que o processo de autonomia ocorre na medida em que os sujeitos vão desenvolvendo suas capacidades e assumindo suas responsabilidades. A comunidade escolar deve questionar a si mesma, questionar a escola como instituição, estar atenta aos meios e fins para a realização de algo que se quer, refletir acerca da clareza e pertinência dos objetivos e valores que norteiam a ação, exigir participação e autonomia, enfim, reivindicar um Projeto Político-pedagógico. No contexto de uma gestão democrática, tais elementos implicam na possibilidade de se ter liberdade e responsabilidade para eleger objetivos considerados valiosos para o coletivo. Segundo Silva (2001) em uma escola pública, o projeto pedagógico não é simplesmente um documento escrito, se constitui visando à consecução de determinados fins e objetivos.

Nessa escola, todo educador deve contribuir com o processo educacional, observando os pontos principais em torno dos quais o coletivo decidiu atuar. Uma atuação responsável pressupõe conhecer para além dos direitos, os deveres.

Concordamos com Romão (2000), quando afirma que o permanente planejar coletivo, as teorias, as concepções de escola, de espaço e de tempo escolares, de currículo, de relações extra e intra-escolares do instituído são temas recorrentes do processo de uma educação de qualidade. Assim, como as finalidades devem ser estabelecidas coletivamente, o padrão de qualidade deve estar relacionado aos mesmos

fins. Acrescentamos a importância da autonomia como meio indispensável para a consecução de objetivos, portanto, ligada à essência do Projeto Político-pedagógico da escola. A escola pública e autônoma é aquela capaz de fixar as regras de seu próprio funcionamento, sem opor-se à unidade do sistema. Refletir sobre autonomia pressupõe conhecer para além do sistema, a própria escola. O cotidiano educacional é, em parte, fruto das condições sociais e institucionais e, em grande medida, resultado da reflexão e ação intencional e deliberada de seus educadores.

Neste sentido, recorrendo a Vasconcellos (2002), verifica-se que a construção do projeto deve contemplar a reflexão e a articulação das três dimensões fundamentais: análise da realidade ou marco referencial; projeção de finalidades ou diagnóstico e elaboração de formas de mediação ou programação. O marco referencial é a leitura da realidade, trazendo a reflexão do grupo (o que se deseja), a tomada de posição (valores assumidos) e busca tensionar a realidade no sentido de sua superação; o diagnóstico é saber a que distância se está do desejado, tendo por função conhecer/julgar a realidade e chegar às necessidades; programação é a proposta de ação, sabendo o que é necessário e possível ser feito para diminuir a distância em relação ao ideal desejado.

Mitulis (2004), referindo-se à proposta pedagógica ou ao projeto pedagógico, argumenta que para plantá-la (não implantar) precisamos de:

- 1- ver a situação da maneira como ela se apresenta;
- 2- fazer um balanço do que existe, do que falta e dos problemas a serem solucionados;
- 3- com base na realidade encontrada, no balanço crítico de seus problemas e nos objetivos, traçados, elaborar a proposta e as formas de colocá-la em ação;
- 4- ser capaz de reformular-se no caminho, adaptar-se, romper ou manter práticas e processos, autoavaliar-se.

Corroborando com as questões acima, Gandin (2005) explica que quatro passos são necessários e suficientes para o cumprimento útil da LDB no que concerne à proposta pedagógica:

- 1- perceber os problemas e ter esperança de poder resolvê-los;
- 2- produzir (ou retirar dos arquivos de seu pensar e de seu sentir) uma proposta ideal de superação de problemas;
- 3- avaliar a própria prática e a realidade circundante;

4- propor uma série de ações, de comportamentos e atitudes, de normas, de rotinas para um determinado tempo a fim de tornar a realidade da instituição mais próxima do horizonte que lhe serve de marco para a prática.

O Projeto Político-pedagógico traz, portanto, a exigência de entender e considerar o processo educativo sempre em construção. Daí a importância de se estabelecer condições de discussão criativa e crítica, num esforço comum e sempre aperfeiçoável.

No caso das escolas estaduais e municipais de São Paulo, há alguns instrumentos legais que favorecem o trabalho coletivo dos professores. Na rede estadual, as horas de trabalho pedagógico coletivo, HTPC; presente em algumas escolas, desde os tempos da Escola-padrão (1992), estendeu-se a toda rede a partir de 1996 com as ações implementadas para reorganização da escola pública estadual. Os horários de HTPC se constituem em reuniões obrigatórias para os professores que possuem um mínimo de aulas e sua organização, claro, depende de cada escola.

Já, nas unidades educacionais do município de São Paulo, os professores sujeitam-se as seguintes jornadas de trabalho: jornada básica (JB), jornada especial ampliada (JEA), jornada integral (JEI), jornada especial de hora-aula excedente (JEX) e jornada especial de hora-trabalho excedente (TEX), o que significa na prática, que além do tempo remunerado correspondente as horas-aula, os educadores dispõem de horas remuneradas adicionais para desenvolver atividades extra-classe, tais como: trabalho coletivo, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas; preparação de aulas, pesquisa e atividades com a comunidade. O horário coletivo das escolas paulistanas foi legitimado em 1992 pelo Estatuto do Magistério (Lei 11229/92) que, segundo texto de apresentação do próprio documento, se constituiu no princípio de valorização do Magistério e de qualidade de ensino. Esse instrumento representa um extraordinário avanço para a educação pública de São Paulo e possibilita que as atividades previstas possam ser efetivamente realizadas.

Como se pode notar, as duas redes públicas procuram viabilizar o encontro de professores para avaliarem e planejarem a ação educativa e implementarem um processo de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, contam também com o papel relevante do Coordenador Pedagógico (na rede municipal) e do Professor Coordenador Pedagógico (na rede estadual) que juntamente com o Diretor da Escola, Conselho Escolar e equipe, são os responsáveis por: participar e assessorar o processo de elaboração do Plano Escolar; participar da execução do Plano Escolar; identificar, casos

de educandos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado; participar da proposição, definição e elaboração de propostas para o processo de formação permanente, assumindo, desta forma, os encaminhamentos de sua competência. Assim, a função do Coordenador Pedagógico e do Professor Coordenador Pedagógico deve ser entendida como o processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola e da atuação do diretor espera-se uma menor dedicação às questões administrativas, tornando prioridade as questões educativas, que se reportam à sociedade como um todo e, especificamente, à sua comunidade escolar.

em que se busca e se deseja práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. (BUSSMANN, 2002, p. 45)

Da mesma forma, o Conselho de Escola, realidade em estados e municípios de várias regiões do país, constitui-se no espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida.

Considera-se que toda decisão demanda acompanhamento para que ajustes sejam feitos e, até mesmo, a própria decisão, se necessário, reformulada. Neste movimento, meios e fins se interagem, exigindo discernimento e responsabilidade dos envolvidos, particularmente dos que ocupam posições de coordenação. Espera-se firmeza para assegurar que decisões tomadas de forma participativa sejam efetivamente cumpridas por todos.

Todavia, Bussmann (2002) entende que, dada à própria natureza das organizações, constituídas de indivíduos e grupos com diferentes visões, necessidades e interesses, o conflito é uma realidade sempre presente no dia-a-dia da organização e, sem dúvida, um grande desafio para os administradores. Do ponto de vista pedagógico, o conflito, tanto nas relações interpessoais, como na ação cognoscente, vem sendo compreendido e assumido como ingrediente capaz de gerar socialização e conhecimento, não por si só, mas inserido no contexto metodológico adequado.

De forma especial, consideramos relevante o processo vivido pelos educadores do município de São Paulo mediante a conquista do “horário coletivo” nas unidades educacionais, dada nossa intenção explícita de desenvolver o estudo de campo em uma escola desta cidade. Frente a isso, apontamos a necessidade de compreender os movimentos de democratização da gestão vividos na rede municipal de Educação, entre os anos 1970 e 1980 até meados dos anos 2000, procedendo a análise do documento: O Projeto Político-pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular.

2.1.2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

No documento “O Projeto Político-pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular” (fevereiro de 2003) verifica-se que, entre as décadas 70 e 80, a Rede Municipal de Educação (RME) viveu um período caracterizado pela necessidade de enquadrar suas ações em prazos, metas e objetivos, de forma a buscar o controle. O planejamento era um instrumento diretivo do órgão central destinado às unidades. Apesar de serem utilizados alguns termos como participação e diálogo, e o planejamento ser chamado de “participativo”, os educadores da rede não foram incluídos como sujeitos destas ações.

Segundo o documento, o período de 1983 a 1985 caracterizou-se por um processo de discussão e participação dos educadores da RME sobre as propostas de uma política educacional que simultaneamente atendesse às necessidades de uma clientela de origem popular e as reivindicações dos profissionais, desvelando a necessidade da reestruturação da Carreira do Magistério e a reformulação do Regimento Comum das Escolas Municipais (onde se identifica o Conselho de Escola como órgão deliberativo).

A gestão municipal entre 1989 a 1992, foi caracterizada pela problematização de educandos, educadores e comunidade, gerando diferentes ações que produziram a Reorientação Curricular. Nas escolas, foram realizados os Projetos Interdisciplinares, a Reorientação Curricular do Ensino Noturno, os Grupos de Formação de Agentes Escolares, Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola. Essa vivência foi possível pela conquista do horário coletivo legitimado, em 1992, pelo Estatuto do Magistério, Lei 11.229/92, garantindo a discussão do currículo e a participação dos educandos e educadores como sujeitos do processo. Como aspecto interessante, ressalta-se que o processo de construção e implementação do Estatuto do

Magistério foi aprovado depois de 112 (cento e doze) rodadas de negociação, envolvendo o Poder Legislativo, o Sindicato dos Professores e a Secretaria Municipal de Educação e gestado no embate de idéias de um processo democrático participativo, garantiu e consolidou direitos e teses fundamentais para a consecução do trabalho pedagógico.

O período seguinte (1993 – 1996) foi caracterizado pelo retorno à utilização de técnicas, planilhas, códigos e o trabalho pautado pelos princípios da administração empresarial - Qualidade Total.

O termo Qualidade Total, originalmente aplicado em outros setores, especificamente no setor de administração, denota o compromisso com a qualificação dos recursos humanos envolvidos, incluindo o desenvolvimento de capacidade crítica para não ser usado como mero instrumento. Nesse sentido, é apresentado como instrumento de melhoria contínua da qualidade de ensino e contemplou uma idéia de planejamento como um processo de racionalização, organização e coordenação de ações, elaborado após diagnóstico e construção de um Referencial Analítico da Realidade Local (R.A.R.L) que apresentava alternativas de atuação para a consecução de determinados objetivos. Tratava-se de aprender a aprender, saber pensar e não somente de fazer funcionar.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) foi uma das instituições pioneiras na aplicação deste conceito na educação pública, iniciando seu programa, como já citamos, em 1993 e interrompendo-o no segundo semestre de 1994, deixando algumas frustrações, e até mesmo preconceitos, quanto ao assunto.

Com o objetivo de solucionar as dificuldades diagnosticadas e elencadas no Referencial Analítico da Realidade Local (R.A.R.L), pequenos e diversificados projetos, como os Projetos Estratégicos de Ação (PEAs), foram elaborados nas escolas, o que, se de um lado, trouxeram a possibilidade de estímulo à autonomia por parte dos grupos de professores, por outro lado, indicaram uma certa desarticulação do eixo de trabalho da unidade educacional, enfraquecendo, até mesmo, a implementação dos horários coletivos. Em outubro de 1994 houve uma interrupção abrupta dos esforços referentes à qualidade total e iniciou-se um Programa para discutir a Missão de cada Escola, processo também interrompido, sem ter o fechamento previsto, que seria a divulgação/exposição desta Missão de cada Escola.

Em 1997, sob a égide da nova LDB, foram reeditados os PEAs, que passaram a se chamar Projetos Especiais de Ação e foi desencadeado um movimento de articulação

entre estes e o Projeto da Escola. No mesmo período, ainda que de forma muito diferenciada, em toda rede, a partir da Portaria 1.971/98 publicada pela SME no dia 3 de junho, iniciaram-se alguns estudos para a elaboração do Regimento Escolar, proporcionando, entre outras coisas, momentos de discussão sobre Projeto Político-pedagógico que indicavam alternativas do saber-fazer curricular, sob orientação da Indicação CME 4 de 27/11/97, que conceitua o Projeto Pedagógico como: elemento norteador de toda a ação educativa da escola, definido a partir das características da realidade local considerando as necessidades e expectativas da comunidade, onde a escola está inserida.

O Movimento de Reorientação Curricular foi retomado em 2001, quando se decidiu fortalecer e coletivizar o acompanhamento das escolas, bem como promover uma parceria mais sólida entre os Núcleos de Ação Educativa (NAEs – órgãos regionais) e as escolas, por meio de encontros sistemáticos.

Considerando-se importante a articulação entre escolas circunscritas em um determinado espaço geográfico, consolidando-se, assim, a gestão e autonomia na perspectiva de uma rede de informação e comunicação, constituíram-se os Grupos de Acompanhamento a Ação Educativa (GAAE), que proporcionavam a vivência de uma parceria, entre escolas e coordenadorias, pautada nas possibilidades de diálogo entre Equipe Pedagógica (Supervisor Escolar, Professor, Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Assistente Técnico Educacional) e, pelos participantes dos Grupos de Trabalho da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), que tinham como responsabilidade básica a elaboração, planejamento, acompanhamento e avaliação da política pública pedagógica, contando, periodicamente, com a presença e assessoria de um profissional ligado às universidades conveniadas com SME para essas ações.

Foram formados, inicialmente 183 (cento e oitenta e três) pólos. O GAAE deveria acompanhar o trabalho desenvolvido em cada uma das cinco escolas que compunham um pólo, por meio de encontros mensais, tendo a responsabilidade de problematizar e propor alternativas para a estrutura de funcionamento dos Horários Coletivos, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências que reorientassem o Projeto Político-pedagógico das escolas.

A proposta de reorientação curricular e formação permanente, por meio dos polos e do GAAE, segundo o documento analisado, apresentaram uma estrutura organizativa detalhada e revelou o potencial da mobilização dos profissionais e comunidade escolar.

Pelo que foi exposto até aqui, consideramos que a experiência vivida na rede municipal de São Paulo indicou um processo de orientação/reorientação curricular e apontava para a consolidação dos horários coletivos de formação, na tentativa de superação, por meio de diálogo e consenso, de problemas encontrados e garantia de propostas que renovassem as práticas pedagógicas, levando em conta a diversidade de idéias.

2.1.3. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Retomando ao Projeto Político-pedagógico como processo, ressalta-se que apenas o diálogo, em bases democráticas, não é suficiente. É preciso organizar as ações, acompanhá-las, planejá-las e avaliá-las. Este planejamento é uma ação coletiva que se faz a partir de um fluxo de informações e opiniões para um modelo de escola ou determinado sistema educacional. O registro das ações, ou seja, a documentação das etapas percorridas tem, portanto, grande importância neste decurso, sendo condição para que os processos vividos permaneçam como memória.

Padilha (2005) afirma que a atividade de planejar é intrínseca à educação por estabelecer caminhos que norteiam a execução da ação educativa, embora se observe na prática que o projeto educativo vem sendo determinado por teorias e modelos administrativos preexistentes. Visando ilustrar essa “origem”, o autor apresentou um estudo das características gerais de diferentes teorias da administração que permitiu compreender as relações entre administração, educação e planejamento educacional.

Segundo Padilha (2005), na Administração Científica, proposta por Taylor dá-se a divisão do trabalho e o nível cada vez maior de especialização, claramente definidos. Ancorado nas idéias de Fayol, importante tecnólogo da Administração, o autor aponta que a “previsão” significa visualizar o futuro e traçar o programa de ação; quanto à divisão do trabalho afirma que a especialização é necessária à eficiência e na utilização da mão-de-obra. Por volta de 1920, alguns autores como Tead, Miss Follett e Barnard tentaram aplicar à administração empresarial alguns princípios da Psicologia ou da Sociologia. A Teoria das Relações Humanas, também chamada Escola Humanística da Administração, apontou para a necessidade de se humanizar e democratizar a Administração, trabalhando com os conceitos, como: delegação de autoridade, autonomia do empregado, confiança e abertura, ênfase nas relações humanas e dinâmica interpessoal e grupal. A Teoria Neoclássica, outra corrente que, segundo Padilha (2005),

influenciou o planejamento educacional e enfatizou os aspectos práticos e a busca de resultados concretos. Nesse sentido, a função do administrador é de planejar, organizar, dirigir e controlar. Já a Administração por Objetivos centrou-se no alcance de determinados objetivos, tanto no planejamento, como na estratégia de corporação. Nesse método, os objetivos eram estabelecidos por posições de gerência, e esta procurava fazer com que os subordinados se comprometessem com as metas estabelecidas e se sentissem co-responsáveis por elas.

Aprofundando suas reflexões, Padilha (2005) identifica nas instituições escolares características gerais do pensamento administrativo descrito, apontando: 1) a administração educacional e a organização escolar centram-se em planos e planejamentos ideais, distanciados das circunstâncias concretas aos quais são aplicados; 2) a educação privilegia a tecnocracia como sistema de organização, atribuindo aos especialistas e aos tecnocratas a função de planejar; 3) no enfoque de administração, na perspectiva fenomenológica, fica marcada uma gestão educacional que estabelece objetivos para todo o sistema educacional e procura alcançá-lo de forma eficaz; 4) a educação, como fator de desenvolvimento econômico, adequa-se a métodos que se relacionam com a modernização da administração pública; 5) o enfoque sociológico, no que se refere à educação, defende a concepção de uma administração fundamentada em valores culturais e políticos devidamente contextualizados, propondo que os problemas educacionais sejam resolvidos no contexto sociopolítico mais amplo.

Infere-se que, em decorrência da multiplicidade de características, concepções e tradições das teorias administrativas e planejamento educacional, o autor sintetizou suas idéias, apontando que, ao organizar a educação, realizam-se os diversos planos e planejamentos educacionais e escolares, significando o exercício de atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Observa-se, ainda, que a partir de tais pressupostos é apresentado o planejamento educacional, na perspectiva dialógica, considerado como uma nova metodologia de planejamento para a construção do Projeto Político-pedagógico da escola.

Pensar o planejamento educacional, em particular, o planejamento visando ao Projeto Político-pedagógico da escola, é pensar em resolver problemas concretos da prática por meio da decisão e iniciativa coletiva. Neste sentido, destacamos a iniciativa de Padilha (2004) que, sem querer encaminhar uma “receita”, indica o papel de cada segmento na prática do planejamento e sugere quais são os passos necessários a serem dados: do referencial à proposta e da proposta à ação. Entendendo que planejamento

educacional centrado na escola é certamente o oposto de planejamento tecnocrático, apresentaremos a seguir, a síntese da estrutura básica de projeto proposta pelo autor para elucidar e valorizar o Projeto Político-pedagógico enquanto processo coletivo.

A partir da cidadania, entendida como “essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício de democracia” (PADILHA, 2004, p. 68) é pensado como realizar e organizar todas as atividades no âmbito da “escola cidadã” (*ibidem.*), assumindo as relações interpessoais nela presente, buscando ampliar a participação dos diferentes atores em sua administração e, sobretudo assumindo o principal papel e compromisso com a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A atividade de planejar deve partir da escola, não se restringindo aos problemas educacionais, e isto implica uma visão e análise amplas de mundo e da sociedade, sendo de grande valia resgatar, também, a dimensão pedagógica do planejamento como uma atividade que propicia a aglutinação, em torno da escola, dos diferentes segmentos escolares e extra-escolares, superando a idéia, segundo a qual, quem planeja não executa, quem decide, não faz e quem faz não decide.

É preciso planejar coletivamente e sem hierarquias burocráticas, por meio de conselhos intermediários, em cada nível. Por exemplo, para o autor, o plano municipal de educação deve ser a consolidação dos planos ou dos projetos das escolas em seu âmbito. Deve ser criado um sistema de comunicação entre os diversos níveis de planificação e de administração educacional, de forma que as consolidações de cada etapa sejam acompanhadas por todos os níveis. Atribui-se a cada segmento escolar responsabilidades específicas, mas integradas entre si e garante-se a participação em todo o processo, desde o primeiro momento até o replanejamento, que decorre da necessária, contínua e permanente avaliação das ações.

O primeiro passo, para que as decisões sejam tomadas de forma socializada, é abrir a escola para todos os segmentos e convidá-los à participação de todos os momentos em que, na escola, forem desencadeados processos decisórios. Uma vez tomada a decisão, coletivamente, cada segmento poderá responsabilizar-se por determinadas tarefas, de acordo com as consolidações do grupo, sentindo-se co-responsável pelo processo e pelo projeto. Assim, a participação de pais e alunos deve vincular-se aos diversos colegiados existentes na escola e eles devem ser ouvidos em todos os assuntos que lhes dizem respeito. As associações de bairro, entidades comunitárias e as ONGs podem ser parceiras da escola. O diretor de escola e seu vice ou assistente, responsáveis pela coordenação de todas as atividades escolares, devem

“seduzir” os demais segmentos para melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola, criando mecanismos e condições favoráveis para envolvê-los. O professor-coordenador ou coordenador pedagógico deve articular a equipe em torno do cumprimento do que foi estabelecido, coordenando os planos de cursos, de currículo, de ensino e de aula. O supervisor escolar ou supervisor de ensino tem a responsabilidade de apresentar as diretrizes gerais, sobretudo pedagógicas, criando condições institucionais da realização do projeto de cada escola e participar, ativamente, do processo de construção e desenvolvimento deste. A participação dos professores está ligada, não só na definição geral do projeto, mas também na definição dos planos de currículo, de curso, de ensino e de aula, organizando suas atividades com base no que foi decidido coletivamente.

Parece-nos óbvio, pelo que vimos até aqui, o montante do trabalho coletivo exigido para a construção do projeto da escola e que a ação de planejamento coletivo e participativo visando transformação, por meio do diálogo e da ação, indica a existência de diferentes formas para realizar o Projeto Político-pedagógico, embora, seja fundamental reconhecer a realidade da escola, da comunidade e querer modificá-la.

Ainda em Padilha (2004), a “leitura do mundo” é a primeira etapa a ser realizada e para tanto, as discussões e reflexões podem acontecer nas salas de aula com os alunos, nas reuniões com pais e funcionários, com professores e nos diversos espaços da comunidade. Nesse sentido, sugere-se fortalecimento da gestão democrática, envolvendo toda a comunidade nas diversas e diferentes decisões a serem tomadas, visando à ampliação do processo democrático.

O autor destaca a importância da escrita do Projeto Político-pedagógico por se tratar de um momento privilegiado para que a escola conte sua história e elabore um documento representativo das ações e relações pessoais que lá se organizam e se estabelecem e ainda, que seja representativo do vínculo com a rede ou sistema de ensino a qual pertence. A sistematização final do documento poderá ficar a cargo de uma comissão de relatoria da escola, mas sempre submetendo o texto produzido, em plenárias diferenciadas, à apreciação e avaliação dos representantes da comunidade escolar, que darão retorno aos seus pares, e depois em plenária final que vai referendar o Projeto Político-pedagógico.

Antunes (2002) aponta

falta de preparo das escolas para a realização de um estudo da realidade em que estão inseridas, a dificuldade de os professores se assumirem enquanto pesquisadores no processo educativo e a ausência de práticas de registros das experiências realizadas. (p. 187)

A autora argumenta que a “Leitura do Mundo” permite conhecer o contexto escolar, possibilitando vincular a construção do conhecimento à realidade própria da escola. Destacamos a necessidade de incluir a escola na comunidade, de forma que a leitura proposta pela autora se faça de forma compartilhada. Para tal a escola deverá abrir suas “portas”, acolhendo os membros da coletividade e convidando-os a uma participação ativa.

Só a partir deste momento, delineado o Currículo da escola a partir do Projeto Político-pedagógico, a proposta pedagógica poderá ser incluída.

Tal proposta deve destacar o fazer didático de modo a garantir o processo de ensino e de aprendizagem; enfatizando um trabalho significativo para alunos e professores e priorizando a concretização dos objetivos e metas do Projeto Político-pedagógico.

2.1.4. CURRÍCULO ESCOLAR

Pensa-se em currículo quando há referência aos conteúdos escolares, à grade curricular, às experiências vividas nas salas de aulas e à porta da escola, ao pátio, à quadra, aos professores e professoras, ao sinal barulhento que interrompe o recreio, à diretora ou diretor, à secretaria e à nota. Silva (1996) aponta que tais lembranças da escola referem-se a aspectos da experiência educacional presentes no currículo formal, bem como àquelas não explicitadas oficialmente.

Ferraço (2006), por sua vez, assume o currículo como rede de fazeres e saberes produzidos e compartilhados nas escolas e para além desse espaço. Pensar o currículo de uma escola pressupõe, portanto, analisar o cotidiano e toda a dinâmica das relações estabelecidas, assim como, a diversidade de saberes e práticas. Temos consciência das dificuldades encontradas para transformar um currículo, assentado tradicionalmente nas “disciplinas” compostas por determinados conhecimentos, em instrumento que se predisponha ao questionamento, à consideração de novos valores, a participação etc. e desde já, apontamos para a necessidade de mudança na formação de professores.

Pensar em currículo escolar é também refletir sobre política educacional. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 estabelece:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela.

Segundo Padilha (2004), esta legislação institui uma lógica disciplinar, determinando o que deve ser estudado na escola e como os estudos devem ser organizados.

Optou-se neste trabalho em referir-se ao currículo escolar como a ampliação do que foi refletido/discutido no próprio Projeto Político-pedagógico da escola. Neste caso enfatizaram-se as decisões coletivas advindas, principalmente, de questões, como: a educação pretendida, o tipo de cidadão que se deseja formar e para qual projeto de sociedade.

Considerando que a experiência educativa possibilita o trânsito de contextos particulares para ambientes desconhecidos, com um mínimo de eficácia, ampliando assim a expectativa de inserção social, entende-se que formar pessoas autônomas é uma opção comprometida com um projeto democrático de sociedade. Significa dizer que, nas escolas, é preciso construir um trabalho que aposte na superação das diferentes formas de discriminação e que contribua para o desvelamento de mecanismos de dominação. Diante de tal pretensão, devem-se discutir as crenças dominantes que, “ao naturalizar a dominação social, favorecem o desenvolvimento de subjetividades conformistas e conformadas” (OLIVEIRA, 2006, p. 33).

Em Silva (1999), o Currículo é sempre o resultado de uma seleção. É, também, uma questão de poder, uma vez que, destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. A teorização sobre o currículo apresenta três grandes categorias: os currículos tradicionais, os críticos e os pós-críticos. As teorias tradicionais acabam por se concentrar em questões técnicas, com ênfase nos aspectos de organização. As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, desconfiando do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Sem querer definir “currículo”, o autor citado aponta a preocupação não só com o que ensinar aos alunos, mas o que estes alunos devem se tornar.

Da mesma forma, Silva (2002) citado por Neira e Nunes (2006), entende que o currículo

está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Nele, travam-se lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. (p. 104) é, sempre e desde já, um empreendimento ético e político (p.105) é um processo discursivo intimamente ligado à nossa subjetividade, à nossa personalidade (p.106).

Tais questões, na especificidade deste trabalho, reiteram a importância das decisões pedagógicas e das implicações destas, numa unidade educacional em relação à formação de alunos e alunas, da formação de professores e professoras, educadores em geral, pais e responsáveis participantes de um projeto educacional.

Com base nestas premissas, interessa o questionamento: a escola está ensinando seus alunos o que eles precisam saber para conhecer, ser, viver e conviver no mundo contemporâneo? É possível a construção de um Currículo atento a estas necessidades?

Gadotti (2006), refletindo sobre o lema do Fórum Social Mundial de 2006: “um outro mundo é possível”, contribuiu para as discussões quando apontou que “um outro mundo está sendo construído desde já” e que para este, como sustentaram os pressupostos do Fórum Social Mundial, “uma outra educação é necessária”.

Para o autor, o velho mundo é um mundo de exclusão, é um mundo injusto, assim, como é injusta a globalização neoliberal que produz e reproduz nossa existência, que concebe a educação como uma mercadoria, reduz identidades a de meros consumidores, despreza o espaço público, “reforça um sistema sexista, excludente e patriarcal, desata o racismo, destrói o meio ambiente, a saúde e as condições de vida do povo” (p. 9), criando a ilusão que as oportunidades são iguais para todos, quando, na realidade elas são perversas para a grande maioria das pessoas. A injustiça provocou muita indignação e rebeldia. Fala-se em “aldeia global” quando se sabe que a distância só foi encurtada para poucos. A questão que se apresenta é a lógica capitalista que consiste em apropriação e acumulação do capital, contudo, a questão maior é inverter esta lógica, isto é, desconcentrar a riqueza. A idéia de Estado mínimo vem junto com a necessidade de zerar todas as conquistas sociais como o direito à estabilidade de

emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos etc, contudo, seguindo o raciocínio do autor, sustentado pelas idéias defendidas no Fórum Social Mundial em 2006, uma outra globalização é possível, o que vale é a alternativa e não a pura negação de um sistema. Podemos desconstruir e reconstruir o que fazemos. “O problema está em nós, que, aprisionados por uma lógica linear não temos tido a oportunidade de aprofundar nossas alternativas” (Gadotti, 2006, p. 12), nem tão pouco desempenhamos um papel reflexivo e propositivo.

Infere-se que educar para um outro mundo possível, é perceber e ressaltar as diferenças, valorizando culturalmente cada sujeito, envolvido no processo educativo e buscando, para isso, segundo as palavras do próprio autor, “incluir uma pedagogia das ausências (mostrar o que está escondido, escavar o que foi silenciado pelas culturas dominantes, o estrangeiro em mim)” (Gadotti, 2006, p.76). Sendo assim, é possível educar os alunos para o mundo de hoje, assumindo o desafio de educar para a humanidade, contribuindo para a diluição das hierarquias, garantindo a diversidade e de fato constituindo bases para a democracia. Planejando, desde já, um currículo escolar que atenda práticas pedagógicas centradas na formação crítica e não apenas na formação de mão-de-obra para o mercado, práticas estas, que devem ser pensadas, organizadas e avaliadas pelo coletivo de educadores, e expressas no Projeto Político-pedagógico próprio de cada unidade escolar.

Entretanto, propor um currículo voltado à formação de cidadãos que atuem de forma relativamente autônoma na sociedade, requer discutir o papel da escola e, na intenção de ampliar tal reflexão, rever os conteúdos de ensino que compõem o currículo escolar, bem como, sob quais mecanismos estes conteúdos são validados e reelaborados na prática pedagógica.

A síntese desenvolvida por Sacristán e Pérez Gómez (2000) sobre a realidade educativa traz questões importantes que ajudaram a aclarar a dimensão dos problemas que a prática pedagógica apresenta e que diante dos quais, implícita ou explicitamente, devem-se buscar soluções.

Nos grupos humanos reduzidos e nas sociedades primitivas, o processo de socialização ou de educação se dava de maneira direta, foi, no entanto, se mostrando ineficaz à medida que as sociedades foram se complexizando. Surge então, a escola para educar e socializar, tornando-se obrigatória para todas as camadas nas sociedades industriais contemporâneas, contribuindo de forma decisiva para interiorização de normas, de idéias e de valores da comunidade.

Com o decorrer do tempo, o objetivo básico, mas não único da socialização na escola, parece ser o de preparar os alunos para o mundo do trabalho. Mas o que significa preparar para o mundo do trabalho? É importante indicar que a

preparação para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento das novas gerações não só nem principalmente de conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação, disposição, atitudes, interesse e pauta de comportamento (Sacristán e Pérez Gómez, 2000, p. 15).

A segunda função do processo de socialização na escola, e não menos importante, vem a ser a formação do cidadão/ã para intervenção na vida pública.

Desta forma, a escola encontra-se frente a demandas contraditórias: contribuir para o desenvolvimento de comportamentos que permitam inserção na sociedade, no âmbito da liberdade e da participação ou desenvolver as características requeridas pelas incorporações: disciplina e submissão, da maioria, no mundo do trabalho assalariado. Para resolver tal contradição, recorre-se a uma ideologia que não apela para a lógica da razão, mas ao contrário, “assume-se a idéia que a escola é igual para todos e, portanto, cada um chega onde sua capacidade e seu trabalho pessoal lhe permitem” (Sacristán e Pérez Gómez, 2000, p.16). Faz-se acreditar que o esforço individual possibilitará ascensão social, mas nada se comenta sobre as determinações sociais em relação às diferenças de origem de cada um. De uma perspectiva idealista a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante mediante um processo de transmissão de idéias e comunicação de mensagens.

A influência da sociologia da educação e da psicologia social provocou uma ampliação do foco de análise, possibilitando a compreensão dos processos de socialização que acontecem na escola como conseqüência das práticas sociais. Isto implica muitas vezes que, o currículo oficial e imposto serve só para “passar de ano”, pois o que vai valer mesmo no comportamento futuro do aluno são aquelas aprendizagens que ele foi construindo e vivenciando no meio escolar. Assim, Sacristán e Pérez Gómez (2000) afirmam que para compreender os mecanismos de socialização que a escola utiliza é interessante observar alguns aspectos do desenvolvimento do currículo:

- 1) A seleção e a organização do conteúdo do currículo.
- 2) O modo e o sentido da organização das tarefas acadêmicas bem como, o grau de participação dos alunos.

- 3) A ordenação do espaço e do tempo na escola e na aula.
- 4) As formas e estratégias de valorização das atividades dos alunos.
- 5) Os mecanismos de distribuição de recompensa como recurso de motivação extrínseca e as formas e graus de provocar a competitividade ou a colaboração.
- 6) Os modos de organizar a participação dos alunos.
- 7) O clima de relações sociais.

Constata-se que quando a comunidade educativa se propõe a analisar de forma crítica, aberta e coletiva os fatores acima sugeridos, ou parte deles, inicia-se um processo de conscientização do verdadeiro sentido de socialização, por meio do qual é possível compreender que a função educativa da escola vai além da função reprodutora. Tais discussões sinalizam ações prioritárias de intervenção e vão de encontro à afirmação de Sacristán e Pérez Gómez (2000), a função educativa da escola na sociedade pós-industrial contemporânea deve se concretizar em dois eixos complementares:

- 1) Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e respeito pela diversidade, entendendo que a escola não vai poder compensar as diferenças que uma sociedade de livre mercado provoca, mas, poder atenuar seus efeitos e desmascarar o convencimento de seu caráter inevitável.
- 2) Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. Na sociedade contemporânea não é somente a escola que ensina, mas também os meios de comunicação, principalmente a televisão que traz muitas informações ou fragmentos de conhecimento que a criança recebe e vai criando concepções ideológicas para explicar e interpretar a realidade cotidiana.

Para que a escola cumpra sua função educacional, os conteúdos de ensino, a forma de articular as atividades, tempo e espaço escolar, a preocupação com a participação dos alunos e socialização de seus saberes, a avaliação, enfim, tudo que pode vir a compor o Currículo deve constituir-se em aspectos fundamentais para reorganização da prática e formação continuada dos professores. A questão dos conteúdos de ensino e a formação do professor são temas de preocupação central em nossa investigação.

Ancorados ainda, na mesma obra de Sacristán e Pérez Gómez (2000), compreende-se que a ampliação da escolaridade significou entender os conteúdos de ensino, não somente como resumo da cultura acadêmica apresentado em disciplinas ou matéria, mas também como as especificidades das diferentes culturas que adentram a escola. Os conteúdos de ensino ou conteúdos do currículo caracterizam-se, desta feita, como um processo pedagógico e social onde a cultura acadêmica é apenas uma parte.

Por isso, a fonte do currículo é a cultura, entretanto, a questão não é somente qual parcela do conhecimento deve compor o currículo, mas sim, compreender qual grupo social, em cada momento histórico, tem poder para determinar o que é ou não valioso para ser ensinado ou transmitido.

Embora seja certo que o currículo favoreça mais uns do que outros, também, é certo que:

o conhecimento admitido no currículo como legítimo deve ser o resultado de um consenso que foi objeto de revisões e de críticas, resultado de uma deliberação democrática constante (Sacristán e Pérez Gómez, 2000, p. 157).

Para tanto, o espaço coletivo nas unidades escolares para discussão e avaliação do Projeto Político-pedagógico caracteriza-se como oportunidade de revisão do currículo.

A perspectiva crítica, sugerida pelo autor, é uma alternativa para exercer a contra-hegemonia e apóia-se na compreensão da: importância de compreender os pressupostos e os valores implícitos nos conhecimentos herdados; necessidade de se observar as subculturas de todos os grupos que compõem a sociedade e os conflitos e interesses gerados; busca de uma sociedade democrática e a história da evolução dos conhecimentos.

Não existem fórmulas técnicas para determinar os conteúdos. A aplicação de metodologia científica pode servir para avaliar as decisões que se tomam, mas, tecnificar a tomada de decisões contribui para ocultar problemas básicos. Há consenso que o saber sobre o currículo não é um guia de passos fixos a serem tomados, mas

quer servir de ajuda na análise para iluminar a tomada de decisões, tornar explícito o oculto, conscientizar sobre os problemas, discutir o que parece dado e natural, questionar as realidades, analisá-las e comparar experiências de sistemas educativos, de inovações pedagógicas de professores/as e de escolas” (Sacristán e Pérez Gómez, 2000, p. 168)

Neste sentido, em situações inéditas que ocorrem na prática pedagógica, é necessário manter certos princípios de comportamento, o que implica uma atitude democrática, principalmente, por parte dos professores/as. Pretender submeter os alunos a um padrão, é contrário ao direito que todo aluno tem de se beneficiar da escolaridade obrigatória, pois o significado social do ensino obrigatório se caracteriza pela busca de diminuição das desigualdades de origem entre os cidadãos. Portanto, ao se planejar o currículo não se pode deixar de selecionar elementos que respeitem a diversidade cultural, incentivando “a aquisição de formas de comunicação e de valores para estabelecer o diálogo entre as subculturas e o respeito entre elas”. (Sacristán e Pérez Gómez, 2000, p. 173)

Desta forma, este trabalho defende um currículo escolar que substitua a lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade, caracterizando-se pela participação crítica e propositiva da comunidade na especificidade de seu projeto pedagógico. Um currículo flexível que proponha formas de organização e de metodologias diferenciadas.

Com o entendimento de currículo exposto, alertamos que há necessidade de repensar a formação dos professores de modo que o propósito de formar cidadãos oriente práticas educativas concretas.

2.1.4.1. O PAPEL DO PROFESSOR E A PRÁTICA EDUCATIVA

Para Fusari (1990), o estudo da prática e da teoria que a sustenta se constrói na interação com o outro. “O caminhar solitário a que tem sido submetido o educador, pode resultar numa prática cristalizada que nunca se modifica e cuja teoria jamais é explicitada nem questionada”. (p. 9) O educador, como sujeito cognitivo, afetivo e social é uma totalidade que, imerso em seu trabalho, exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria.

O professor deve ser colocado numa postura de observador não apenas da aprendizagem das crianças, mas também do seu próprio trabalho, para que possa confrontá-lo, discuti-lo com seus colegas, não só do grupo de formação, mas com da escola onde trabalha.

Ainda, segundo o mesmo autor, todo grupo necessita de uma autoridade democrática que coordene as ações coletivas, recolhendo as contribuições dos participantes, acompanhando seus avanços, diagnosticando suas faltas, alimentando-o e estabelecendo limites. É desse trabalho e dessa forma de organização que se constrói

uma pauta significativa para cada novo encontro, permitindo um movimento dialético entre prática-teoria-prática.

É importante, neste sentido, reorganizar o trabalho coletivo com a participação e esforço de todos, principalmente das equipes gestoras, para que se possa proporcionar à dinâmica de construção de uma proposta pedagógica, formas de dar vez e voz aos membros da comunidade. A responsabilidade e atuação de todos os membros da equipe escolar devem apontar para um movimento de busca de melhor qualidade da educação, sobretudo se as decisões coletivas e ações compartilhadas implicarem em diminuir a distância entre o desejado e a realidade.

Embora, direito e dever, faz-se necessário o convite à participação. É preciso sensibilizar e favorecer a participação. Recorrendo a legislação vigente, LDB 9394/96, ao professor, cabe o envolvimento em todas as discussões e etapas de planejamento e não somente dedicação a sua área ou disciplina específica.

Arroyo (2000) afirma que para retirar o docente do isolamento é necessário fortalecê-lo em suas escolhas, valorizando-o, fazendo dos encontros de formação, tempos e espaços de ressignificação coletiva. As discussões e os estudos teóricos desenvolvidos no grupo devem instrumentalizar o olhar para a revisão das ações pedagógicas.

Nóvoa (1999) argumenta que ninguém pode carregar nos ombros missões como as que são cometidas aos professores, neste tempo de tantas ambições e, por isso, é urgente descobrir novos sentidos para a idéia de coletivo profissional. Questiona como os professores refletiam antes dos investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos” e entende que encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

é preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (Nóvoa, 1999, p. 16).

Como forma de problematizar as questões referentes à relação teoria-prática, Donald Schön, na década de 1980, introduziu o conceito de “profissional reflexivo”. Propunha-se, naquele momento, a apresentação de uma crítica à “racionalidade

técnica”, caracterizada pelas ações didáticas que se reduzem à escolha pelos professores dos meios necessários para a realização de objetivos prescritos, externamente ao ambiente de trabalho.

Para Schön (2000), o contexto da racionalidade técnica mecaniza o pensamento, negando o mundo real da prática vivida, reduzindo o conhecimento prático do professor a um conhecimento como técnica. Afirma que quando um profissional reflete sobre irregularidades na prática, distingue três situações que são elevadas à categoria de conceitos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação.

O modelo de um profissional reflexivo com referência nestes três conceitos – uma epistemologia da prática – reafirma a competência pessoal gerada por meio de reflexões sobre e na experiência vivida, consolidando o processo reflexivo como forma de investigação e não como descoberta do já existente.

Para além da competência pessoal, os desafios da sala de aula serão provavelmente superados e os propósitos definidos atingidos, na medida em que a decisão coletiva se fizer presente. Assim, uma das principais críticas, elaborada por Pimenta, Ghedin e colaboradores (2005) ao termo “professor reflexivo” de Schön é que essa reflexão não ultrapassa os espaços da sala de aula e da prática educativa.

Neira (2003) defende uma atuação profissional baseada na ação prática, mas com capacidade reflexiva. Sugere uma prática que contemple a descrição, a discussão, os registros e a interação com os colegas para uma verdadeira análise reflexiva e ressalta, ainda, a necessidade de espaços onde os professores possam falar de seu trabalho e mais, possam saber se suas decisões educacionais estão de acordo com os projetos políticos e culturais de seu país.

Ainda em Neira (2004), os contextos de aprendizagem dos professores são: a sala de aula, a formação contínua, a relação com colegas, pais e comunidade escolar, a relação pessoal com livros, computador, leitura e escrita, a participação em palestras, cursos e seminários e a realização de pesquisas e projetos educacionais. Para o autor, “transformar a sala de aula em um laboratório ou contexto em que o professor é desafiado para desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem é fundamental” (p. 54).

Monteiro (2005) nos traz aspectos relativos ao olhar, ao rever e ao refletir, quando afirma que a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas. Lembrando que (re)visão é a operação teórica, reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas: é o estabelecimento de uma nova prática (que tenderá a um novo

hábito) por um novo olhar sobre ela. E todas as vezes que as experiências se cristalizam em hábitos, essa (re)visão se faz necessária, pois possui, no horizonte, as peculiaridades de novas circunstâncias.

Para Valadares (2005), a prática reflexiva deve ser entendida com um propósito claro: incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela.

A formação de professor reflexivo e autônomo é importante porque na prática sempre despontam elementos perturbadores: resistências, bloqueios e os mais diversos imprevistos. As reflexões são mais eficazes quando realizadas por um grupo, e, desta forma, a prática de trabalhos e planejamentos coletivos e interdisciplinares desponta com certa importância para a formação inicial e continuada (Valadares, 2005, p.199).

Analisar a prática e tomar decisões coletivas significa repensar modelos abrangentes a realidades diversas, é ter consciência dos critérios de seleção e organização do conhecimento escolar é, antes de tudo, intervir e transgredir, se necessário. Podemos dizer que diante de situações complexas como as que apresentam a sala de aula, atualmente, cabe ao grupo de educadores mobilizar conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais, para a identificação correta dos elementos que estão em jogo tratando-os adequadamente. Precisamos evitar que a força do hábito mais do que do raciocínio, impulse educadores a agirem da mesma maneira em situações similares.

É interessante observar que muitos professores que almejam uma formação integral de seus alunos, buscam formas de desenvolver a autonomia, a participação e a cidadania ativa e não cuidam com o mesmo interesse de sua própria formação.

Tão importante quanto à participação e a formação a partir do contexto escolar é o comprometimento do educador quanto à finalidade da educação pretendida e a tomada de decisão em situações adversas e complexas em seu trabalho em sala de aula.

Para melhor elucidar esta questão, é interessante que se compreenda a maneira que os docentes relacionam seus interesses e valores com os conflitos que a escola apresenta e até que ponto desenvolvem autonomia para a defesa de uma concepção de ensino que reivindique a dignidade humana.

Contreras (2002) traz alguns conceitos que podem contribuir para essa discussão. Afirma que os docentes estão sofrendo transformações em suas condições de

trabalho pela racionalização do ensino que, por sua vez, implicou na proletarização, ou seja, na desqualificação e perda de autonomia que desencadearam a profissionalização como auto-defesa corporativa, na qual os profissionais adquirem melhores condições de trabalho, enquanto os empregadores controlam os conflitos, reorientam as expectativas e delimitam os salários. Apresenta também o termo profissionalidade referindo-se às qualidades da prática profissional do professor. Tal conceito abrange três dimensões:

a) obrigação moral: comprometer-se com as práticas educativas que desenvolve e ter consciência moral sobre o trabalho que realiza. “a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente”. (p.78)

b) compromisso com a comunidade: o professor deve ter consciência de estar num âmbito de atuação com um claro componente político. A profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sóciopolíticos.

Já não estamos falando do professor ou professora, isolado em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais do exercício profissional do ensino (Contreras, 2002, p. 82).

c) competência profissional: combinação de habilidades, princípios e consciência do sentido das conseqüências das práticas pedagógicas que implicam em analisar e refletir sobre a prática profissional, bem como, compreender os contextos que a condicionam e as formas de intervenção constituem-se em elementos básicos para a profissionalidade.

Ao defender o conceito de profissionalidade, a nosso ver, o autor aponta características que justificam o exercício da profissão docente, embora, ressalte que a profissionalidade assume modelos distintos que, por sua vez, indicará diferentes formas de exercer a prática pedagógica.

Para aprofundamento da análise e apresentação de modelos de profissionalidade, Contreras (2002) compara os conceitos de professor reflexivo elaborado por Schön, com o professor pesquisador, definido por Stenhouse, explicitando que, para o primeiro as dificuldades e as surpresas da prática atuam como motor para reflexão e para Stenhouse,

é a partir da experimentação de uma proposta que os professores podem desenvolver seu próprio pensamento.

Desta forma, segundo Contreras (2002), o modelo de profissional reflexivo, se caracteriza num profissional que enfrenta, repetidamente, determinado tipo de situações, desenvolvendo um repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para suas decisões. À medida, que surgem, casos diferentes, necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático. “Deve se construir uma compreensão do caso que seja simultaneamente uma construção do que se pretende, e não só do que se deve fazer”. (p.109), bem como, para o professor como pesquisador o ensino é uma arte e os docentes melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. O ensino só pode ser entendido pela relação complexa e conflituosa que guarda com as pretensões educativas. “os modelos de ensino não são mais do que possibilidades que devem ser experimentadas, de tal modo que se possa rever a prática à luz das idéias pedagógicas” (p.118)

Entretanto, considerando autonomia como valor profissional, o próprio autor questiona

Se os professores reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se, da mesma maneira, ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social. (Contreras, 2002, p. 149)

O professor necessita olhar para a prática e suas circunstâncias, analisar o sentido político, cultural e econômico que a escola cumpre. Ter o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominante, cabendo-lhe um papel, não só como reflexivo ou pesquisador, mas também, ativo na construção do currículo.

Este trabalho dialoga com Sacristán e Pérez Gómez (2000) que propõem uma prática curricular para a transformação da sociedade, considerando o professor como profissional que reflete sobre sua prática para compreender tanto as características do processo ensino e aprendizagem como do contexto em que o ensino ocorre, de modo que, sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social dos que participam do processo educativo.

o professor é ao mesmo tempo um educador e um ativista político, no sentido de intervir abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, assim como por sua pretensão de provocar nos alunos o interesse e compromisso crítico com os problemas coletivos (Sacristán e Pérez Gómez, 2000, p.374)

Afirmam, ainda, os autores que a formação do professor deve basear-se em três aspectos fundamentais: a) ampliação da bagagem cultural com clara orientação política e social b) desenvolvimento de reflexão crítica sobre a prática pedagógica c) desenvolvimento de atitudes que requer o compromisso político. Desta forma, “a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são eixos sobre os quais se estrutura a formação do futuro professor/a”. (p.375) e, acredita-se que são condições necessárias para a construção de um currículo que tencione estabelecer relações cotidianas de respeito e participação.

Apoiado nas contribuições de Stenhouse e Elliott, Sacristán e Pérez Gómez (2000) entendem que o desenvolvimento do currículo é processual, construído com a participação do professor e, para tanto, este não pode se transformar em simples técnico, mas, necessariamente, em um investigador capaz, entre outras coisas, de interpretar a “vida da sala de aula como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” (p. 85), de modo que as intervenções necessárias ocorram a partir dos significados que os alunos trazem de sua experiência anterior e concomitante à escola.

Não sendo a escola o único espaço de socialização é preciso valorizar outros saberes e as diferentes formas de interpretar a realidade por parte dos que adentram nesta instituição. É necessário contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, para tanto, consideramos extremamente interessante conhecer, em todos os seus aspectos e intenções, a escola na qual o professor atua, assim como, reconhecer as condições de vida, os tipos de relacionamentos, a vivência e expectativas dos alunos desta comunidade. Apesar do processo de aprendizagem ser uma construção individual, não pode ser considerado solitário, uma vez que, o conhecimento “novo” deve aproximar-se do culturalmente estabelecido, razão pela qual a intervenção do professor deve possibilitar que o aluno socialize seus saberes, reelaborando-os a partir de problematizações, ou seja, desenvolvendo a capacidade de reconstruir criticamente os significados.

Neste sentido, a prática pedagógica precisa ser crítica e reflexiva e contemplar um processo de ação e reflexão, de indagação e de experimentação, enfim, a prática

deve se transformar no cenário adequado para a elaboração e experimentação do currículo, para produção de teoria relevante, para a transformação da própria prática e das condições sociais que a limitam.

Pelo que se pode depreender da discussão estabelecida, em relação ao perfil do professor e de sua prática pedagógica, é impossível negar a importância da dimensão coletiva na prática educativa. Há inúmeras dificuldades que o espaço escolar apresenta, por exemplo, a diversidade cultural e dificuldades no processo ensino e aprendizagem. Exatamente por esses motivos, evidencia-se a necessidade da construção coletiva do Projeto Político-pedagógico com a comunidade educativa, onde, por meio do diálogo, examine e questione-se as relações de poder, construam democraticamente o currículo da escola e articulem-se num movimento de ação-reflexão-ação, de modo que, sejam respeitados como sujeitos de direitos e autores de sua própria prática.

Moreira e Candau (2003) refletem, justamente, sobre as dificuldades encontradas pelos professores para superarem os desafios encontrados, quando apontam que é necessário tornar a cultura um eixo central, conferindo uma visão multicultural às práticas educativas. Segundo os autores, os professores possuem visão de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta dos desafios encontrados numa sala de aula, e nem do caráter multicultural das sociedades e, uma orientação multicultural ainda não norteia as práticas curriculares. Sugerem que as práticas pedagógicas incitem o questionamento às relações de poder, favorecendo, na escola a diminuição de atos de opressão, preconceito e discriminação. A partir das idéias de Stuart Hall, entendem que a cultura deve ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior do movimento do mundo e que por assim ser, afirmam, “não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s)” (Moreira e Candau, 2003, p.160). Para que a preocupação com a cultura e com a pluridade cultural venha a se materializar no cotidiano escolar, propõem ainda, a construção, pelos educadores, de novos currículos de forma autônoma, coletiva e criativa.

Em outro trabalho, Moreira (2002), ao reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola apontou implicações para a prática pedagógica, tais como: a) abandono de uma perspectiva monocultural b) formação docente - uma formação na qual o futuro docente se sinta como sujeito capaz de elaborar, decidir e interagir com os demais, problematizar seu modo de pensar e se tornar um professor reflexivo, multiculturalmente orientado; c) necessidade de uma análise crítica sobre o conteúdo - como surgiu? Em que contexto social? Quem propôs historicamente este conteúdo?

Quais eram as ideologias dominantes? d) a criação de um contexto, no qual as inter-relações favoreçam a aprendizagem.

Argumenta o autor, que a educação deve propiciar contextos de mediação entre pessoas de diferentes culturas e vê o diálogo como instrumento de ensino, de mediação entre grupos distintos, de democratização da escola e da sociedade, de criação de consensos culturais e cognitivos, de eliminação de barreiras entre as diferenças.

2.1.5. APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Através da pesquisa bibliográfica realizada, este trabalho aponta alguns procedimentos para a construção do Projeto Político-pedagógico: a leitura da realidade, a tomada de decisões, a proposta de ação e a avaliação. Partimos do pressuposto que não existe uma única realidade, mas várias, devemos considerar os diferentes pontos de vista, saber ouvir e ousar propor. A avaliação é ação indispensável, deve permear todo o processo e fornecer subsídios para a ação, concebida como acompanhamento da qualidade das decisões e, por fim, a ação deverá se concretizar por meio de planos de trabalho ou de ensino, de um fazer pedagógico coerente.

Este início de milênio repleto de transformações e rupturas toca quase todas as experiências humanas e colabora para confundir a compreensão da realidade. Além disso, a capacidade de análise tende a se obscurecer, uma vez que as contradições se evidenciam e proliferam e, ainda, as dúvidas sobre a realidade emergente se multiplicam. Nessa macro-conjuntura, uma sociedade tecnológica altamente urbanizada e de consumo começa a se erguer. Incorporadas cada vez mais rápido ao cotidiano, as conquistas tecnológicas modificam profundamente o universo de produção e do trabalho alterando de forma marcante também as relações pessoais e/ou sociais. A partir dessa compreensão e dessa leitura de mundo, deve ser feita à leitura da realidade da escola, da comunidade, e, de preferência, “olhar com o os olhos do outro” desprovido de preconceitos, de verdades absolutas ou de modelos estereotipados. É indispensável que se conheçam os alunos, suas famílias e suas condições de vida para se planejar uma nova escola. Considerar a experiência da comunidade, que é caracterizada pela complexidade, é fundamental para que se busque a qualidade educacional, tendo como pressuposto o fortalecimento, na escola, da gestão democrática, e a ampliação do

envolvimento cotidiano da comunidade, nas decisões sobre os diversos afazeres escolares.

Concordamos com Moreira e Candau (2003), que afirmam não haver educação sem que esta esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa e, ainda, não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, em que referência cultural não esteja presente.

É importante, num primeiro momento, um grande encontro de sujeitos que, de alguma forma desempenhando seus respectivos papéis, possam expor suas idéias, opiniões e sugestões, para uma leitura compreensiva e analítica da conjuntura atual, bem como uma visão de sociedade e de ser humano que se quer construir. É interessante que haja uma caracterização da escola, considerando seus diferentes aspectos, coletando-se os dados para posterior análise.

Segundo Vasconcellos (2002), os dados sobre: acesso e permanência de alunos; retenção/aprovação, características relevantes de todos os educadores; condições do prédio escolar e de seus recursos materiais; nível de articulação entre órgão central, escola e comunidade; podem ser objetos de estudos com atividades de dinâmica de grupos, questionários e/ou plenárias. Os registros merecem cuidados e atenção. Alguém deve ocupar-se de fazer todas as anotações possíveis. Uma pasta ou um arquivo pode ser organizado para reunir diferentes dados, que precisam estar disponíveis para todos, inclusive para aqueles que não estiveram presentes. Tudo precisa ser socializado.

Num segundo momento, a partir das propostas encaminhadas, passa-se a definição de objetivos gerais da escola, opção metodológica, diretrizes curriculares, processo de avaliação, tempo escolar, formação continuada, metas das equipes administrativas e pedagógicas.

Nessa etapa, o tempo de trabalho é longo. É prudente organizar os participantes por área de interesse para estudo e análise de dados coletados. Os registros serão utilizados na apresentação dos trabalhos ao grupo maior. Após discussões, modificações e aprovações, decisões coletivas são delineadas e um documento representativo da identidade da escola começa a ser escrito.

O trabalho não pára. É preciso cuidar da implementação, acompanhamento, avaliação e redimensionamento. Muitos pontos precisarão ser revistos, ampliados, aperfeiçoados, modificados, e isso só será possível com a prática, com a participação responsável de todos e com revisões constantes garantindo que o político e o pedagógico sejam indissociáveis, pois um processo contínuo de discussões das questões

deve perpassar o dia-a-dia da escola. O pensado e o vivido, tornados documentos, expressam o Projeto Político-pedagógico que se concretiza e se garante pelo fazer pedagógico.

Assim, o currículo, ampliando as questões acima, apresenta-se como resultado de uma seleção que destaca identidades e, a prática pedagógica, aqui entendida como o conjunto de ações e comportamentos do professor no contexto da sua interação com o aluno, passando pela reflexão sobre os princípios que deverão nortear a organização do trabalho escolar como um todo, e por uma análise das finalidades pretendidas apontará os rumos dos planos de ensino, como o documento elaborado pelo docente, contendo a sua proposta de trabalho, numa área ou disciplina específica.

A vivência no processo de planejamento, incluindo o trabalho com planos de ensino, deve transformar-se numa atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Contudo, segundo Fusari (1998), percebe-se certo grau de insatisfação dos professores em relação ao planejamento, uma vez que o ato de planejar tem se reduzido a entregar um formulário preenchido à secretaria da escola. O autor entende que esta situação representa a “tendência tecnicista”, iniciada no Estado de São Paulo, quando o treinamento dos professores consistia em preencher planilhas padronizadas, Fusari (1998), no entanto, alerta que o plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente para minimizar a contínua improvisação no trabalho pedagógico.

A participação do professor na elaboração do Projeto Político-pedagógico da escola, em todas as suas fases, e com garantias de livre expressão e comunicação entre os diferentes grupos, pode oferecer melhores condições para a elaboração do seu plano de ensino e provavelmente contribuirá no desenvolvimento de uma prática articulada com as finalidades educacionais definidas pelo coletivo. Cada grupo, de acordo com sua própria experiência, encontrará sua própria dinâmica para construir tal processo, mas, o planejamento dos planos deve acontecer de forma “dialógica” e participativa, potencializando o tempo/espço de encontros para a definição dos conteúdos, estratégias de ação e critérios de avaliação, a partir da proposta maior. A avaliação refere-se, não somente ao processo de aprendizagem dos alunos, como também, o trabalho desenvolvido coletivamente pelos professores que deve estar ancorado numa didática que organize de forma coerente os conteúdos, os procedimentos e a avaliação. Não se trata de ações solitárias e sim solidárias, deve comunicar idéias e comungar ideais. A prática pedagógica assume seu caráter eminentemente coletivo ao se articular

ao Projeto Político-pedagógico, de maneira a, evidenciar a finalidade de ensino nas relações vividas no espaço das salas de aula, efetivamente na relação professor/aluno.

O professor planeja sua prática pedagógica e através dela, o sistema espera que suas metas sejam alcançadas e as defasagens educacionais minimizadas, contribuindo com a democratização do ensino, da escola, e da educação. As questões relativas à adequação ou inadequação da escola e o cumprimento do seu papel social passam, portanto, pela prática pedagógica. Tamanha responsabilidade requer da comunidade escolar e do professor, em particular, um planejamento cuidadoso, capaz de aproximar o Projeto Político-pedagógico ao trabalho didático desenvolvido no espaço escolar. Um olhar “apurado” deve ser direcionado sobre a sala de aula, vista como espaço de construção cotidiana, revelador de acertos e conflitos. Uma das maneiras de aproveitar ao máximo as possibilidades desse espaço repleto de significados e ressignificados é transformar o discurso em práticas competentes. Além disso, é desejável que a sua construção cotidiana reflita a proposta da escola, abarcando as dificuldades e sucessos dos alunos e professores, seus anseios e suas opiniões.

Neste sentido, a proposta pedagógica não atenderá as demandas se for um amontoado de práticas individuais. Buscando respostas criativas e adequadas para os desafios, os professores devem dialogar sim, com seu “jeito de ser” professor através de diário de campo, que como o próprio nome sugere, é o registro simples e objetivo do que acontece em sala, sem desconsiderar a importância da existência de tempo e espaço para troca de experiências, de reflexões e estudos com seus pares. Saindo, assim, do anonimato, expondo seu trabalho, sem medo de confrontá-lo com teorias e expectativas.

Isto posto, o Projeto Político-pedagógico ao questionar a ação educativa na formação de cidadãos reivindica a humanização das relações sociais por meio de práticas coerentes. Desta forma, este trabalho propõe, com esta revisão, possibilidades de articulação entre o Projeto Político-pedagógico e a prática pedagógica da Educação Física Escolar. Este caminho não apresenta uma via reta, nem tão pouco vias de mão única. Portanto, devem ser consideradas as rotas definidas pela comunidade educativa (Projeto Político-pedagógico), as condições imprescindíveis para a organização e reflexão da proposta pedagógica (Horário coletivo nas escolas); perfil de professor para as demandas atuais (investigação, reflexão e prática coletivas) e as diferentes culturas.

Restam agora, compreender como vem se constituindo a Educação Física e quais as possibilidades de articulação desta com o Projeto Político-pedagógico.

2.2. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir da revisão de textos de autores como Castellani Filho (1991), Soares (1996), Bracht (1999), Mattos e Neira (2000), Darido e Sanchez Neto (2005), Neira e Nunes (2006) entende-se que a Educação Física tem respondido às necessidades específicas nos diferentes momentos históricos. Para apreensão das características que marcaram tais períodos, buscamos os principais momentos do ensino da Educação Física no Brasil.

A Educação Física que concebemos, hoje, devidamente institucionalizada e sistematizada, tem suas raízes na Europa entre o final do século XVIII e o início do século XIX. Neste período a Educação, neste continente, foi influenciada pelas idéias pedagógicas de, entre outros, Jean-Jacques Rousseau e Johan Heinrich Pestalozzi que preconizavam atividades corporais para a formação integral do ser humano. A Educação Física, denominada como ginástica, assentou suas bases, conquistando vários adeptos que, por sua vez, difundiram seus métodos de práticas em diversas regiões do mundo.

No Brasil, sofre inicialmente uma forte influência da classe médica e das instituições militares, assumindo uma função higienista. A disciplina visava, principalmente, modificar os hábitos de higiene e saúde da população, tentando impor à população uma educação corporal, moral e intelectual, inspirada nos preceitos sanitários da época, moldada pelos valores hegemônicos de uma nova classe social, a burguesia.

Segundo Castellani Filho (1991), os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância: a eugenia da raça, isto é, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis. Porém, ao assim fazê-lo, acabou contribuindo para que “este corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados” (p. 43).

As instituições militares, ao almejarem a ordem e o progresso, influenciaram também a área de Educação Física que passou a ter como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado. Castellani Filho (1991) acrescenta que, além dos princípios da Segurança Nacional, visava-se assegurar o processo de industrialização implantado no país, “mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada” (p. 80).

Para Bracht (1999), este é o período da sistematização dos chamados métodos ginásticos cujo discurso científico fundamentador era predominantemente derivado das

ciências biológicas. A instituição militar assumiu em relação à Educação Física, na instituição escolar brasileira, uma posição de hegemonia no seu desenvolvimento, trazendo para o interior da escola, através do “instrutor”, as práticas, normas e valores próprios daquela instituição.

O Brasil, no período, entre os anos 1930 e 1950, foi marcado por um intenso processo de modernização e por reformas políticas significativas tais como o processo de industrialização, a urbanização e o estabelecimento do Estado Novo tendo Getúlio Vargas na presidência da República.

À pequena aristocracia agrário-comercial, composta de grandes fazendeiros, comerciantes e banqueiros, foi acrescida dos empresários industriais cuja ascensão social se deu paralelamente ao processo de industrialização do país. Nas classes mais baixas, ampliou-se o setor constituído pelos operários e trabalhadores urbanos, com melhor padrão de vida e de maiores oportunidades educacionais, diferenciando-se daquele setor constituído pelos trabalhadores rurais, por se apresentar, relativamente, organizado e com maior poder de reivindicação e participação política.

No período do Estado Novo, de 1937 a 1945, o movimento escolanovista esteve no auge, constituindo-se no ideário renovador na pedagogia brasileira, influenciado pelas idéias de pensadores, como Dewey, Decroly, Claparède, Montessori e outros, atuantes nos Estados Unidos e na Europa, que no Brasil, inspiraram as concepções educacionais dos chamados pioneiros da Educação Nova, tendo Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, como principais representantes.

Para melhor compreendermos este período que se configura, no Brasil, como Segunda República e Estado Novo, recorreremos a Ghiraldelli Jr (1990) que apresenta algumas reflexões didático-pedagógicas e de política educacional. Segundo este autor, é possível identificar, inicialmente, quatro diferentes pensamentos sobre a educação brasileira:

a- dos liberais: conhecidos como profissionais da educação. Expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova. Publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), que se pautou pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita.

b- dos católicos: faziam oposição aos liberais, defendiam a Pedagogia Tradicional. Nas vésperas da Constituinte de 1934, organizaram a LEC (Liga Eleitoral Católica) para fazer valer os interesses católicos.

c- do governo: ficou no centro da disputa aparentando situar-se numa posição neutra. Dizendo querer aproveitar a contribuição de ambos os grupos, colocou em execução uma política educacional própria.

d- da ANL (Aliança Nacional Libertadora): aglutinou boa parcela das classes populares, para formar uma frente antiimperialista e antifacista.

Este quadro se instituiu com o afastamento das oligarquias cafeeiras do comando da sociedade política e o empossamento de Getúlio Vargas. De modo geral, “liberais, católicos e o governo desejavam transformações “dentro da ordem”, enquanto aliancistas se debatiam por transformações que levassem a uma “nova ordem””. (Ghiraldelli Jr, 1990, p.41) O governo apreciava o discurso dos profissionais da educação, porém, considerava igualmente interessante a criação de escolas técnicas. A mediação entre as idéias se deu com a Assembléia Constituinte, documento de 1934 que refletiu o clima de debates das elites, abafado, posteriormente, com o golpe que institucionalizou o Estado Novo.

Ainda em Ghiraldelli Jr (1990), o Estado Novo foi um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. “Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do capitalismo na sua política de controle das classes assalariadas” (p.83). Nestas condições, organizaram-se as relações de trabalho através da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e estruturou-se um ensino bifurcado, isto é, ensino secundário para as elites e profissionalizante para as classes populares. As leis orgânicas do ensino foram decretadas entre 1942 e 1946, chamadas de Reforma Capanema, ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial e agrícola. Atendendo as necessidades do capitalismo, disseminou-se o ensino primário gratuito e obrigatório. O receituário pedagógico escolanovista se fez presente, declarando princípios que deveriam nortear a escola: desenvolver o ensino segundo os interesses da infância, apóia-lo na realidade do ambiente, desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social, revelar as tendências e aptidões dos alunos etc.

O país modernizava-se rapidamente e o parque industrial exigiu uma qualificação de mão-de-obra que o sistema público de ensino profissional, não poderia fornecer em curto prazo. Criaram-se o SENAI (Serviço Nacional da Indústria) e o SENAC (Serviço Nacional do Comércio), em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e a Confederação Nacional do Comércio.

Em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova destacava o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelecia que a atitude de aprendizagem partisse do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendiam fundamentalmente, pela experiência, pelo que descobriam por si mesmos. Nesse contexto, a Educação Física se fez presente, tendo como objetivo a formação de um novo homem, o trabalhador da indústria.

Ao analisar as abordagens da Educação Física Escolar a partir do percurso histórico da teorização curricular, Neira e Nunes (2006) apontam que em cada época, o currículo configurou-se como um espaço onde setores privilegiados da sociedade imprimiram suas marcas. Neste sentido o “Currículo Ginástico” considerava a Educação Física como

disciplina essencialmente prática, cuja fundamentação partia da construção teórica da biologia, mais especificamente da fisiologia e cinesiologia, disciplinas que, no momento, gozavam de grande prestígio e se pautavam por princípios filosóficos positivistas (Neira e Nunes, 2006, p.108).

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4.024 em, 20/12/61, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei, ficou determinada a obrigatoriedade da prática da Educação Física. O processo de esportivação da Educação Física escolar iniciou-se com a introdução do Método Desportivo Generalizado, divulgado, no Brasil, pelo professor Augusto Listello.

Oficialmente, o Estado Novo terminou em 29 de outubro de 1945, com a deposição de Vargas. O cenário mundial, com o fim da Segunda Guerra Mundial, anunciava uma nova era de construção de governos populares e democráticos na Europa. O movimento popular, no Brasil, cresceu entre 1945 e 1947. Toda uma agitação ideológica ganhou as ruas e revigorou a sociedade brasileira. Instaurou-se a Assembléia Nacional Constituinte e um amplo quadro partidário.

Ghiraldelli Jr (1990) aponta que durante treze anos tramitou o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que deveria reformular a estrutura educacional do país deixada pelo Estado Novo, através das Leis Orgânicas de Gustavo Capanema. A rede pública de ensino cresceu substancialmente nos anos 1940 e 1950. Os donos das escolas particulares juntaram-se à Igreja Católica, que lhes forneceu os

velhos argumentos da “liberdade de ensino”. A Lei 4.024/61, que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado.

A industrialização interessou à burguesia e, para as camadas médias da população. Tal processo significava possibilidades de concretização de ascensão social. A ideologia nacional baseou-se no nacionalismo desenvolvimentista, sustentando uma produção teórica, com propósito de garantir a veiculação dos ideários de industrialização e nacionalismo como diretrizes para a prosperidade nacional.

No raiar dos anos 60, o Brasil deixou efetivamente de ser um país “predominantemente agrícola”. A população urbana começou a ultrapassar a população rural em número. O país passou a contar com um parque industrial diferenciado e muito produtivo. A bandeira da industrialização deixou de unir forças sociais; o que entrou em jogo foi a disputa pelo controle da divisão dos lucros proporcionados pelo processo de desenvolvimento industrial. (GHIRALDELLI JR., 1990, p.119)

Após a revolução de 1964, no âmbito da educação, surgiu a Pedagogia Nova que foi se transformando e se adaptando aos desenvolvimentos da sociedade capitalista, apontando outra tendência: a Pedagogia Tecnicista, que se tornou teoria educacional oficial. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados acordos que comprometeram a política educacional do país às determinações de técnicos americanos. De um projeto elaborado por um grupo de trabalho, instituído pelo ministro da Educação da época, em junho de 1970, coronel Jarbas Passarinho, é instituída a Lei 5.692/71, que apresentou objetivos que diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. O país passava pela euforia do “milagre econômico”.

O termo ginástica, neste período, foi largamente utilizado para denominar a aula que tratava das atividades físicas, mas começou a ter lugar um conteúdo predominantemente de natureza esportiva.

Bracht (1999) entende que houve um enorme desenvolvimento, após a Segunda Guerra Mundial, do fenômeno esportivo e que ele foi absorvido ou se impôs à Educação Física.

o discurso pedagógico na EF foi quase que sufocado pelo discurso da performance esportiva; literalmente afogado pela importância

sociopolítica esportiva das medalhas olímpicas, ou pelo “desejo”, tornado público, por medalhas. (Bracht, 1999, p. 23)

Darido e Sanches Neto (2004) argumentam que o sucesso da Seleção Brasileira de Futebol (1958 e 1962) associou Educação Física escolar com o Esporte. Que o título de tri campeão mundial de futebol, da Copa de 1970, contribuiu ainda mais para manter o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física. “A idéia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento” (Darido e Sanches Neto, 2004, p. 4). Para os autores, nesta fase, o rendimento e a seleção dos mais habilidosos estavam presentes e a prática, nada mais representou que repetição mecânica de movimentos esportivos. Contudo, a nosso ver, a busca por talentos esportivos, exclui ou impede a participação de muitos alunos das atividades na escola, ressaltando valores como dominação, exclusão e poder.

Sobre esse aspecto, Soares (1996) ressalta que, mesmo com o predomínio de um conteúdo de natureza esportiva, a já chamada Educação Física mantém sua especificidade no interior da instituição escolar. O seu conteúdo é de domínio daquele que ensina, sendo assim, o professor é quem decide, é um técnico que enfatiza e controla o número de repetições dos exercícios, conduzindo a uma realização padronizada de forma diretiva.

Bruhns (2003) esclarece que o esporte é coerente com a nova ordem voltada ao trabalho e que o lúdico, para muitos, com um caráter de improdutividade, é relegado às crianças. Assim o esporte apresenta uma lógica impregnada e fundamentada no crescimento econômico e no desenvolvimento industrial, bem diferente do lúdico. Entretanto, se a intenção da comunidade educativa for pensar a Educação e a Educação Física na perspectiva crítica, faz-se necessário recuperar os elementos lúdicos de jogo e rever esse caráter utilitarista numa sociedade voltada ao consumo.

Fruto direto da Modernidade, o fenômeno esportivo, segundo Neira e Nunes (2006), apresenta características como especialização de papéis, competição, cientifização que definem o esporte como o meio de preparar o homem para a nova sociedade. Afirmam os autores, “o currículo técnico-esportivo foi proposto pelos órgãos oficiais por carregar toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores” (p.111).

O processo de “abertura política” iniciado após 1974 propiciou uma parcela, sempre crescente da burguesia, afastar-se de seus parceiros tecnocratas, apostando na possibilidade de vir exercer diretamente o controle da sociedade política num regime mais democrático. Ao governo, restou a negociação política. Mudou-se a legislação partidária, foram criados vários partidos. Após as eleições diretas para governador de 1982, surgiu um novo Brasil, muito mais contraditório e rico, muito mais livre e politizado, mas com milhões de pessoas em miséria absoluta.

Neste percurso histórico, chegamos à década de 1980, com alguns questionamentos em relação aos aspectos estritamente biológicos da Educação Física.

Segundo Darido e Sanchez Neto (2005), uma nova proposta, construída no seio da escola francesa, a educação psicocinética, também conhecida por educação psicomotora ou psicomotricidade, divulgada, inicialmente, em programas de escolas especiais para alunos portadores de deficiência física e mental, foi o primeiro movimento mais articulado que surgiu, a partir da década de 1970, em contraposição aos modelos anteriores. Essa concepção trouxe novas preocupações para os professores de Educação Física que começavam a valorizar o conhecimento de origem psicológica. Assim,

a perspectiva da psicomotricidade está na proposição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos, bem como na tentativa de justificá-la como um componente curricular imprescindível à formação das estruturas de base para as tarefas educacionais da escola (Darido e Sanchez Neto, 2005, p. 8).

Sob a influência da Psicomotricidade, a Educação Física passou a ter um maior envolvimento com as tarefas da escola, com o desenvolvimento dos alunos, com os processos afetivos, cognitivos e psicomotores, porém, contraditoriamente, perdeu sua especificidade. Soares (1996) aponta o compromisso dos professores em possibilitar a formação integral da criança, considerando a Educação Física um “meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História”. (p. 9) Neste sentido, o movimento era considerado como pré-requisito para o desenvolvimento de outras atividades que exigiam o domínio de algumas habilidades motoras.

Este currículo, para Neira e Nunes (2006), baseou-se, primeiramente, na execução de exercícios e tarefas motoras e posteriormente, sob a influência da

concepção construtivista da aprendizagem, configurou-se em atividades lúdicas. Tal currículo é entendido pelos autores como “Currículo Globalizante”.

A proposta de Educação Física, para o ensino de primeiro grau do professor João Batista Freire, tornou-se bastante conhecida, principalmente na rede estadual paulista (foi assessor da Secretaria de Educação), como uma educação de corpo inteiro onde não só a cabeça da criança seja matriculada na escola, mas também seu corpo, conforme própria expressão do autor.

Por outro lado, profissionais egressos dos cursos de pós-graduação, em programas da área de Educação, passaram a construir objetos de estudos da Educação Física a partir do viés pedagógico. O professor Go Tani, após seu regresso do Japão, onde se doutorou, constituiu na Universidade de São Paulo um grupo de estudo e pesquisa. Propunha, a partir, principalmente, dos estudos de David Gallahue, uma organização dos conteúdos de ensino, considerando as características do comportamento motor dos alunos. Apontava que, trabalhar adequadamente significaria corresponder às tarefas propostas às características pessoais, a fim de que não se estabelecessem conteúdos, nem além, nem aquém das capacidades reais da criança.

Um novo modelo curricular tecnocrático, desenvolvimentista, esclarece-nos Neira e Nunes (2006), constitui-se em uma tentativa de caracterizar o desenvolvimento físico, fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social na aprendizagem motora. O objetivo passa a ser a conquista de habilidades motoras de nível mais elevado.

A abordagem desenvolvimentista, segundo Betti (1987), centra a preocupação de estudo e aplicação da Educação Física no movimento humano, visando:

o aumento da complexidade, diversidade, controle e qualidade do movimento, alcançáveis em consequência de um trabalho adequado as características e necessidades do aluno, esperadas em função do crescimento e desenvolvimento normais do ser humano. (p. 283)

Uma nova Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988, em meio de agudas tensões sociais. O líder sindical Chico Mendes foi assassinado. A violência contra os trabalhadores ocorreu também nas cidades, sendo muito grave a repressão aos metalúrgicos de Volta Redonda. Fortaleceu-se o crime organizado, do qual as próprias camadas dominantes tornaram-se vítimas, através da indústria do seqüestro. A nova Constituição consagrou os direitos tradicionais, como a liberdade de pensamento e expressão, e condenou a tortura. Estabeleceu-se a jornada de trabalho de 44 horas

semanais e o amplo direito de greve. Em 1989, Fernando Collor de Mello foi eleito presidente do Brasil em segundo turno, sendo “derrubado” por um amplo movimento social que culminou em seu impeachment.

O Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi, resultaram compromisso dos países participantes em tornar universal a educação fundamental e de ampliarem as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Com a redemocratização do país e a necessidade de redefinir a educação foi publicada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental.

Certos de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) seriam instrumentos úteis no apoio às discussões pedagógicas nas escolas, o Ministério da Educação e do Desporto, fez chegar tal documento aos professores.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o currículo deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino de Arte e da Educação Física, necessariamente, integradas à proposta pedagógica.

Para a compreensão de uma nova proposta de Educação Física, condizente com este período histórico, Neira e Nunes (2006) apontam o Currículo Saudável em atendimento às atuais concepções de “autonomia” e “cuidado individual com a saúde”. “Tendo como paradigma o apelo neoliberal de uma “vida saudável” através de iniciativas individuais” (p.113), tal currículo, segundo os autores, pretendeu propiciar a construção de conhecimentos sobre a atividade física para o bem-estar e a saúde; estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos; proporcionando oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades que possam ter continuidade após os anos escolares.

Este trabalho propôs rever posições assumidas em relação à Educação Física, em períodos de tempo distintos, embora sabendo que mudanças sociais não acontecem linearmente. Questões sociais, políticas e educacionais que existem em todo contexto histórico influenciaram nas concepções de Educação Física.

Verificamos que a corrente higienista, no início do século passado, defendia a prática da ginástica pelas suas características de formação corporal, de educação

higiênica e de formação moral. A Educação Física passou a ser vista como aprimoramento físico dos indivíduos. Acreditava-se que exercícios físicos, por si só, gerariam saúde e indivíduos mais aptos para o exército e a indústria nascente.

Na continuidade de fatos históricos, o Brasil passou por um intenso processo de modernização e por reformas políticas significativas, tais como, o processo de industrialização, a urbanização e o estabelecimento do Estado Novo com Getúlio Vargas na presidência da República.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, uma agitação ideológica ganhou as ruas, o país modernizava-se rapidamente e o parque industrial exigiu uma qualificação de mão-de-obra. A Pedagogia Tecnicista tornou-se teoria educacional oficial, a idéia de “Brasil-Potência” pediu um planejado programa de iniciação desportiva que serviria de base para a formação de talentos esportivos.

Em 1982, surgiu um novo Brasil, muito mais contraditório e rico, muito mais livre e politizado, mas, um país com milhões de pessoas em miséria absoluta. Sob a influência da Psicomotricidade, a Educação Física passou a ter um maior envolvimento com as tarefas da escola, com o desenvolvimento dos alunos, enfim, com a formação global da criança. Ainda na década de 1980, observaram-se alguns questionamentos em relação aos aspectos estritamente biológicos da Educação Física. Um novo modelo curricular constituiu-se em uma tentativa de caracterizar o desenvolvimento físico, fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social na aprendizagem motora. O objetivo passou a ser a conquista de habilidades motoras de nível mais elevado.

Os anos de 1990 trouxeram rápidas e profundas mudanças em todos os aspectos da vida do brasileiro. Desde a campanha eleitoral, o presidente Collor prometia modernizar o Brasil. Por modernização, o novo presidente da República entendia a diminuição do papel do Estado, o que incluía a defesa do livre-mercado, abertura para importações, fim das estatizações e dos subsídios. Em suma, uma adequação do país à nova realidade do neoliberalismo mundial. O Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos e comprometeu-se com a universalização do ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 foi promulgada. Os Parâmetros Curriculares chegaram às escolas tendo como paradigma o apelo neoliberal de uma “vida saudável” através de iniciativas individuais. O Currículo da Educação Física pretendeu: propiciar a construção de conhecimentos sobre a atividade física para o bem-estar e a saúde; estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos e,

proporcionar oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades que possam ter continuidade após os anos escolares. “Somos responsáveis pela nossa saúde”.

Isto posto, considerando a intenção de pensar uma proposta pedagógica, em Educação Física, articulada com Projeto Político-pedagógico, é interessante compreender propostas formuladas em crítica àquelas de pretensão hegemônica, propostas associadas à formação do cidadão, compreendendo um conjunto de valores democráticos, como: dignidade da pessoa humana, participação e co-responsabilidade pela vida social. Entende-se que é importante pensar a Educação Física e a própria escola, não apenas sob a ótica de seus fatores internos, entre eles, o conteúdo, os objetivos, o método de ensino, o material didático etc. Estes elementos, embora necessários, não são suficientes, e só poderão, de fato, ser entendidos em toda a sua dimensão a partir de uma reflexão crítica não só da Educação Física, mas da própria escola enquanto instituição e da própria sociedade onde está inserida tal escola, com todas as pessoas que a compõem e as suas produções culturais.

2.2.1. CORPO E CULTURA CORPORAL

Neira e Nunes (2006) apontam a década de 1960 como um período de grandes agitações e transformações. Citam, entre outros acontecimentos, os movimentos de independência das antigas colônias européias; os protestos estudantis na França e, em outros países; o movimento feminista; a liberação sexual e também, já explicitadas em nossos estudos, no Brasil, as lutas contra a ditadura militar e todas as conseqüências sociais e econômicas. Afirmam os autores que, o “movimento de reconceptualização” nos Estados Unidos, a “nova sociologia da educação” iniciada pelo sociólogo inglês Michel Yong, as teses de Althusser, Bourdieu e Passeron, Boudelot e Establet, assim como, a obra de Paulo Freire no Brasil contribuíram para uma construção teórica sobre currículo, as “teorias críticas”, responsável por uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. No campo curricular da Educação Física, a proposta denominada de “crítico-superadora” sinalizou questões de poder, interesse e contestação acreditando que

qualquer consideração sobre a pedagogia deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como elaboramos conhecimentos, valorizando a questão da

contextualização dos fatos e do resgate histórico (Neira e Nunes, 2006, p.116).

Ressaltam, os autores, que é preciso confrontar os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, de forma a organizar um currículo que amplie todo o acervo. É preciso questionar conteúdos e métodos que perpetuem e reproduzem a condição de classe. E mais, a partir da proposta “crítico-emancipatória” de Kunz, identificaram a necessidade de “promover condições para que estruturas autoritárias sejam suspensas, e o ensino, encaminhado para uma emancipação, possibilitado pelo uso da linguagem, que tem um papel importante no agir comunicativo”. (p118)

Embora essas constatações apontam a necessidade de rever o currículo escolar de forma a questionar o modelo hegemônico predominante, a Educação Física, ainda hoje, adota práticas pedagógicas tecnicistas que privilegiam o sucesso individual, concebendo o corpo como algo a ser disciplinado.

Pode ser visto, em propagandas de televisão, revistas, jornais, enfim, em vasta literatura, o corpo como “personagem” importante. A publicidade que gira em torno de cirurgias plásticas, academias, moda esportiva, desenvolvimento de lazer e tipos de práticas corporais, vem compondo um novo olhar sobre o corpo, evidenciando os ideais de uma sociedade capitalista que se reflete na escola para atender à lógica do mercado, de consumo e lucro.

Entretanto, é possível entender, sob a influência das teorias críticas da Educação, a necessidade de, em relação à prática pedagógica da Educação Física, discutir, questionar e ressignificar as atividades corporais praticadas atualmente e, portanto, presente nas escolas. Faz-se necessário pensar no corpo das pessoas em seu movimento e interação com as outras pessoas e com a natureza, falar de corpo é falar de um sujeito que traz as marcas de sua cultura, é falar de um corpo vivo que se relaciona. Essa interação, sociedade e natureza, levou a definir o conceito de cultura, exigindo reflexão sobre as práticas corporais, considerando o sujeito numa perspectiva sócio-cultural. Estudar as manifestações da cultura corporal contribui para compreender os valores impregnados nas diferentes práticas, uma vez que a produção do ser humano revela a sua forma de expressão num contexto cultural.

Desta forma

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: nele o indivíduo é formado desde o momento de sua

concepção; nesses mesmos códigos, durante sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. (BRASIL, 1997, p. 26)

De certo modo, pelo conceito de cultura, compreende-se a diversidade humana, possibilitando o entendimento sobre comportamento humano. Assim sendo, “ao mesmo tempo em que constituímos a cultura, somos constituídos por ela”. (NEIRA e NUNES, 2006, p.21)

No plano da cultura, portanto, existe uma lógica que rege as práticas corporais. O corpo humano é constituído culturalmente. Pressupõe-se uma influência cultural sobre um físico biológico. As Ciências sociais, bem como, a Antropologia, por estudar o homem em todas as suas práticas e os seus costumes, podem auxiliar a compreensão do comportamento dos indivíduos e grupos na sociedade, descartando a idéia de natureza humana desvinculada da cultura.

A questão colocada por Neira e Nunes (2006), a partir de uma concepção de cultura que mostra a sociedade e seus aspectos como textos e que estes, constituem historicamente os seres humanos, parece ser o da desigualdade e da injustiça social ocasionada quando, se faz valer significados exclusivos de determinado grupo social em detrimento dos de outros grupos. Daí entender que “aquilo que a modernidade definiu como “realidade” seriam os textos construídos pelos significados culturais conferidos pelas narrativas dos diversos grupos sociais, culturais e históricos”. (p.54)

A evolução histórica da Educação Física revela, entre outros fatos, o corpo como transporte dos significados e signos, mostrando quem detém o poder, em cada período, quem são os diferentes e os excluídos. Considera, ainda, como cada grupo social foi dando sentido às práticas corporais existentes na sociedade que adentraram nas escolas, como elegeram certos atributos que configuram como o homem deve ser do ponto de vista moral ou físico.

Para Daólio (1995), no corpo estão escritos todas as normas, regras e valores de uma sociedade, que se concretizam no conjunto de suas expressões.

Porém, é preciso compreender os símbolos culturais que estão representados no corpo num dado contexto social e, o que “importa é a forma como cada um desses corpos são construídos, cuidados, concebidos, valorizado, enfim, representados”. (p. 42)

A Educação Física, baseada nas ciências naturais, busca controlar o corpo, focando-o como corpo saudável, produtivo, treinável. Soares (2002), discorrendo sobre

o corpo moldado, apresenta-nos os estudos sobre ginástica, no século XIX, como descrições detalhadas de exercícios físicos que podem moldar e adestrar o corpo. Tais prescrições se colocam como contraponto ao uso do corpo como entretenimento, embora, se constitua a partir de elementos dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares.

É possível destacar que o conhecimento de ginástica pelos círculos intelectuais é fator decisivo para sua aceitação por uma burguesia que a deseja transformada e, assim, devolvida a população como conjunto de preceitos e normas de bem viver (Soares, 2002, p.18).

Há aqui uma nítida demonstração da busca de identidade da ginástica “científica” como ordem estabelecida, tendo por finalidade regenerar a raça e promover a saúde em uma sociedade marcada pelo alto índice de mortalidade e de doença assim como, desenvolver a vontade, a coragem a força, energia de viver para servir à pátria nas guerras e na indústria. Concebe-se o corpo como afirmação de ações previsíveis, controladas e úteis no aproveitamento da vida cotidiana.

Corroborando com as questões relativas ao controle do corpo, Santin (2003) afirma que a primeira imagem consciente de corpo que cada um constrói obedece aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes, acrescenta que são inúmeros os perfis corporais construídos pela humanidade e atestados pela história das culturas e ainda, que em todos esses perfis corporais aparecem claramente os traços de uma corporeidade submissa, disciplinada, desprezada, por vezes até objeto.

A Educação Física e o esporte, segundo o autor, agem sobre os corpos em nome do princípio da utilidade, classifica-os dentro da ótica da aptidão e da capacidade, buscam padrões de rendimento impostos pela ciência e pela técnica para cada modalidade esportiva. Constatam que somente é possível fazer isso com corpos disciplinados, fortes, resistentes, sadios e jovens. Os outros corpos não interessam. “Há preocupações em construir o corpo guerreiro, o corpo atleta, mas ainda não se pensou seriamente em cultivar o corpo humano”. (p. 66)

Soares (1996), entretanto, afirma que é possível, no âmbito da Educação Física, pensar a ciência fora dos limites do positivismo, legitimando a aula como um lugar de aprender e não lugar somente daqueles que dominam as técnicas de um determinado esporte. Continua a autora “as atividades físicas tematizadas pela Educação Física constituem um acervo, um patrimônio que deve ser tratado pela escola”. (p.11)

Apreendemos que a autora pressupõe uma dinâmica didático-pedagógica que envolva a vivência de práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras populares, aos esportes, às ginásticas e à dança e defendemos que o propósito específico é levar o aluno a desenvolver uma postura crítica diante das determinações históricas.

Bracht (1996) salienta que na perspectiva da cultura corporal do movimento, o “movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela”. (p.24) Sendo assim, entendemos que a Educação Física como uma área de intervenção pedagógica, ao se aproximar da realidade complexa do dia-a-dia de alunos e professores, ao elaborar seu currículo, deve considerar o corpo e o movimento humano em contextos e processos sócios-históricos específicos.

Neira e Nunes (2006) posicionam-se em favor de uma nova maneira de conceber a Educação Física no que tange à prática escolar. Argumentam que ao entrecruzar-se com a cultura, o indivíduo, tanto constrói sua motricidade como expressa suas produções culturais, usando os recursos disponíveis, com o propósito de favorecer a compreensão da sua ação/intenção. “O corpo todo e todos os textos que nele ficam latentes ou se manifestam são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos da comunicação corporal, os gestos, são os textos do corpo”. (p.222) O gesto é um código de comunicação, uma forma de linguagem, neste sentido, a prática pedagógica, na abordagem cultural, visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de comunicação, de conhecer os sistemas de significados de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais. Complementam os autores:

não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc (p. 228).

A partir da proposta de Neira e Nunes (2006), denominada “pedagogia da cultura corporal” que apresenta alternativas para uma abordagem ancorada na reflexão e valorização das diversas produções culturais determinadas no seu tempo e espaço compreendemos que a Educação Física é uma prática de intervenção escolar que socializa e problematiza a Cultura Corporal de Movimento.

Valorizamos a dimensão expressiva dos movimentos, aqui entendida como linguagem. Referimo-nos a esta área de conhecimento como Educação Física Escolar, na tentativa de, aproximando-a do espaço escolar, apresentá-la tanto como espaço de vivência democrática, como campo de problematização e aprofundamento de estudos dos sentidos e significados das manifestações da cultura corporal.

Compartilhamos com a idéia de aproximar objetivos, conteúdos e métodos na construção dialógica do currículo da Educação Física Escolar em consonância com o currículo de uma unidade educacional específica. Assim sendo, considerando a amplitude das diferentes manifestações da cultura corporal, a equipe escolar deverá fazer escolhas em função das características da comunidade. Consideramos a prática pedagógica da área por meio de projetos didáticos, discutidos democraticamente com os alunos, inserido no Projeto Político-pedagógico da unidade escolar e abrangendo, progressivamente, a cultura familiar, local (do bairro), nacional e mundial. Buscando, nesta perspectiva, uma reflexão crítica e ampliação de conhecimentos por parte dos alunos como também dos educadores.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta pesquisa, já explicitado, neste trabalho, é elaborar e experimentar uma proposta de Educação Física Escolar, a partir das intenções educativas expressas no Projeto Político-pedagógico de uma escola pública municipal de São Paulo, discutir e analisar os resultados bem como acompanhar o percurso formativo da professora.

André (1995) discute questões da prática escolar cotidiana. Nesse sentido, apresenta a abordagem qualitativa: uma pesquisa que busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, considerando a relação dos fatos e valores, tornando, assim, inaceitável uma postura neutra do pesquisador. A autora discorre sobre os diferentes tipos de pesquisa educacional que se associam a esta abordagem: estudo etnográfico, estudo de caso, pesquisa participante e pesquisa-ação.

Afirma que o conceito de investigação-ação (*action research*), encontra-se nos livros de pesquisa da década de 1950, como uma ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador. Historicamente, durante os anos 1960, fica praticamente esquecida, ressurgindo em meados de 1970, com novo ímpeto, mobilizando diferentes grupos e dando origem a diferentes correntes. A vertente australiana propõe uma pesquisa voltada para atividades de desenvolvimento profissional, para programas de melhoria da escola, para o planejamento de sistemas e o desenvolvimento de políticas. As correntes espanholas e portuguesas discutem a pesquisa-ação no âmbito da formação contínua de professores. O alvo da corrente francesa é a conscientização do grupo para uma ação conjunta em busca da emancipação.

Para André (1995), em todas essas correntes, a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção.

Franco (2005) observa, no Brasil, pelo menos três conceituações diferentes da abordagem da pesquisa-ação:

- a) Pesquisa-ação colaborativa – em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;

- b) Pesquisa-ação crítica – decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva;
- c) Pesquisa-ação estratégica – a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos.

Considerando o potencial de contribuição da Educação Física, em consonância com o projeto da escola, para uma educação de qualidade e em conformidade com as intenções do presente estudo – construção em parceria de conhecimentos - configuramo-lo no enfoque qualitativo, recorrendo à pesquisa-ação colaborativa como a modalidade mais adequada à investigação da prática pedagógica.

Para desenvolvimento da tarefa foram analisados os documentos oficiais da escola, especificamente o Projeto Político-pedagógico e os planos de ensino, porém, o foco principal recaiu sobre a observação da prática docente e da postura da professora como mediadora do processo ensino e aprendizagem. Neste sentido, concordamos com Franco (2005), por apresentar a pesquisa-ação como um mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se desvela o oculto que sustenta a prática, sendo as mudanças definidas no coletivo.

3.1. APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA

A aproximação com a instituição ocorreu com algumas visitas à unidade, durante as quais foi estabelecido um diálogo com o Diretor, que ao tomar conhecimento das nossas intenções, interessou-se pelo projeto.

Numa outra visita à escola houve uma conversa informal com os professores, no horário de intervalo. O Diretor da escola comentou sobre o projeto de pesquisa e nos aproximou dos professores de Educação Física.

A unidade escolar conta com três professoras de Educação Física titular de cargo, com jornada de trabalho integral, ministrando 25 horas/aula e dispondo de 8 horas/aula para trabalho coletivo, momento para estudo com o grupo de docentes da escola e 3 horas/atividade para desenvolvimento de trabalhos individuais. Entre essas educadoras uma tem participado com frequência de cursos e eventos promovidos pela Coordenadoria de Educação a qual a escola está subordinada.

Os professores de Educação Física tomaram conhecimento do projeto em detalhes e em mais de um encontro houve ponderações sobre a profissão docente, as dificuldades da prática pedagógica e formação continuada, até que, uma das educadoras

mostrou-se interessada em discutir questões da prática pedagógica, expondo suas preocupações e reconhecendo a necessidade de estudar mais para contribuir de forma eficaz para a construção de uma prática pedagógica diferenciada, distante dos modelos tradicionais da Educação Física. Percebemos que iniciava uma parceria, entre pesquisadora e educadora. A partir daqui, passamos a tratar a professora como professora colaboradora.

3.2. A ESCOLA

A escola na qual desenvolvemos nossos estudos é a Escola Municipal de Ensino Fundamental da Coordenadoria de Educação de Itaquera, cidade de São Paulo. Foi criada em 1976 e, nos dias atuais, se constitui de treze salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de vídeo, uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma sala de estudos (horário coletivo), uma quadra esportiva, um pátio coberto, duas cozinhas, uma sala de direção, a secretaria e uma sala menor para materiais de Educação Física. Funciona em quatro turnos, das 6h50 às 23h00.

A professora colaboradora ministra aulas nesta unidade para as turmas do primeiro e segundo Ciclos do Ensino Fundamental, e aceitou desenvolver o trabalho juntamente com os alunos do segundo ano C do Ciclo II, acreditando que o trabalho a ser realizado, com a pesquisa e análise da prática, possibilitará algumas mudanças, principalmente com os alunos maiores. Pérez Gallardo (2003) compreende que os alunos de quinta a oitava série, alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental nesta escola investigada, passam pelo momento da descoberta do que é ser adulto, “é o momento de trocas de relações interessantes, inclusive com o sexo oposto de sua faixa etária; é o momento especial na vida da criança”. (p.71). Segundo o autor, cabe ao professor, fazer do espaço da aula, um espaço de confiança, de livre expressão, de vivência e participação.

Nossa intenção, portanto, é aproximar-nos dos alunos, juntamente com a professora colaboradora, propondo aulas onde verdadeiramente se ensina e aprende numa relação mais respeitosa.

3.3. O CONTATO COM A PROFESSORA COLABORADORA

A professora em questão atua há dezessete anos nesta mesma unidade de ensino, conhece bem os alunos, assim como toda a comunidade educativa. Já teve inúmeras oportunidades de transferir-se para outro local e até mesmo para outra função, mas, acredita que neste espaço e enquanto professora pode contribuir mais significativamente para o processo formativo dos alunos. A conversa travada permitiu-nos notar o grande interesse da professora pelos alunos e empenho em seu papel como educadora.

Apesar da brevidade deste primeiro encontro, a professora revelou que considera mais tranquilo o trabalho com alunos do terceiro e quarto anos do Ciclo I, crianças com idade entre 9 a 11 anos, uma vez que, segundo ela, são receptivos e participam de diferentes propostas, tornando as aulas mais dinâmicas, exigindo planejamento e intervenção por parte da professora. Já, com alunos do Ciclo II, faixa etária de 11 a 15 anos, há mais dificuldades, os alunos insistem em desenvolver sempre as mesmas atividades, participam menos, apresentam menor frequência nas aulas e quando convidados à participação e reflexão, muitos deles, permanecem calados. Diz a professora:

- “os alunos me respeitam e até gostam de mim, mas, percebo que poderíamos fazer muito mais”.

Neste contexto, indagamos quanto às possibilidades de mudanças na aula de Educação Física. A professora, pelo que se pode perceber, não só acredita na transformação como se apresenta interessada em buscar, principalmente para os alunos do Ciclo II, alternativas, ou seja, desenvolver outras práticas para superar as dificuldades mencionadas.

Convite feito, convite aceito. Um novo encontro para o início, em conjunto, dos trabalhos foi marcado tendo como entendimento que as atividades deveriam ir da prática docente e para a ela retornar, mas não sem antes, ampliar o olhar, possibilitar co-participação e co-responsabilidade, em busca do ensino pretendido pela instituição.

Para conhecer um pouco mais a professora colaboradora desta investigação, foi solicitado o registro de algumas passagens interessantes de sua vida escolar, com a intenção de identificar elementos que contribuíram para sua identidade profissional, tendo como referência a seguinte questão: Será que a trajetória formativa vivida, contribuiu para atuar na formação do cidadão crítico, uma das finalidades explicitadas no Projeto Político-pedagógico da escola?

Por meio do seu relato, depreendemos que a professora colaboradora foi uma criança que cresceu brincando com liberdade em amplos espaços, próximos à sua moradia, rodeada de familiares, amigos e vizinhos. Suas brincadeiras prediletas eram brincar de corrida, de bicicleta, de pular corda, de pique-esconde, pega-pega, de casinha e de escolinha. “Brincar de escolinha fez parte de minha infância”, diz a professora colaboradora, acrescentando: “gostava de jogar bola- queima – porque havia um consenso de que futebol era para moleques”.

Foi alfabetizada pela madrinha, “antes mesmo de entrar na escola”, o que não a livrou de dificuldades e dos puxões de orelha da D. Ivete, sua primeira professora. Nunca teve aulas de Educação Física, porque “isso era só no ginásio” e então, neste período, já estava estudando à noite e trabalhando durante o dia, o que lhe dispensava das aulas de Educação Física. Apesar das dificuldades em Matemática, contou com o carinho do professor Aldo Cacciatore Neto. Identificava-se muito “com as aulas de Artes”. Enfrentou momentos de muitos aborrecimentos com a professora de Ciências.

Tinha uma amiga que jogava muito bem futebol, “até matava a bola no peito”, o que despertava “um misto de vergonha e admiração por ela”.

Teve problemas quando terminou o curso ginásial, pois, trabalhava em um banco e chegava atrasada à escola, afirmou: “perdi mais um ano, com reprovação, mas não desisti”.

Concluiu o antigo curso de segundo grau (hoje ensino médio), decidida a continuar os estudos, sem ter clareza quanto ao curso. Relatou: “lembro-me de ter comentado algumas vezes com minhas amigas – tem que ser algo que não tenha matemática, lembro-me também de uma delas dizendo – então faça Educação Física”. Inscreveu-se no vestibular, foi aprovada e adorou o curso.

Com o decorrer do tempo, percebeu que queria trabalhar com educação, “não tinha nenhuma pretensão com esportes. A ginástica era uma opção”, no entanto, iniciou a “vida de professora trabalhando justamente com uma turma de treinamento de voleibol” e sobreviveu. Quando foi lecionar no segundo grau, desenvolvia atividades de “danças e ginástica, e nas festas montava umas coreografias bem legais”. Com o passar dos anos, aprendeu “a construir as coreografias juntamente com os alunos”, entendeu e assumiu para si mesma que “não sabia tudo”.

Cansada com as condições de trabalho impostas ao professor de Educação Física, foi trabalhar como Coordenadora Pedagógica, o que segundo ela “constituiu-se num grande aprendizado”.

Com uma visão mais ampliada sobre as questões escolares, voltou ao cargo de professora, mas, afirma que “a sensação de descaso e falta de importância com minha área - Educação Física - continuava me incomodando profundamente”. Buscando alternativas, aprendeu e ensinou xadrez. “Sempre tive vontade de obter maiores conhecimentos e fazer com que as aulas de Educação Física tivessem um algo a mais que motivasse meus alunos”.

No primeiro semestre de 2005, participou da disciplina Metodologia do Ensino de Arte e Movimento do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Encontrou muitas dificuldades, porém, vislumbrou outras possibilidades. Em 2006 enfrentou o desafio de pesquisar as próprias aulas, juntamente com a pesquisadora e declarou: “Ao assumir tal compromisso, não tinha idéia das dificuldades que encontraria, mas imaginava que o benefício seria grande”.

3.4. SUJEITOS DA PESQUISA

Pela natureza desta pesquisa, importou-nos reconhecer uma escola cujo Projeto Político-pedagógico fosse legitimado pela comunidade educacional e apresentasse em seu corpo docente uma professora de Educação Física, titular de cargo, que em certa medida, incomodada com seu desempenho profissional, manifestasse interesse e responsabilidade com mudanças em sua prática por meio de estudos, discussões e reflexões junto à pesquisadora, isto é, por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativa, interessou-nos uma educadora que a partir de sua voz e suas perspectivas desejou, pela ação e pela participação, produzir conhecimentos, adquirir experiência e ressignificar os saberes da prática docente.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou a formação concomitante do professor e do pesquisador, uma vez que para ressignificar a prática pedagógica instalou-se um processo de conscientização dos sujeitos.

Franco (2005) comenta que essa relação entre pesquisador e “prático” que, em última instância, refere-se à articulação entre teoria e prática, pesquisa e formação, está ainda permeada de “não ditos”, de dúvidas e de contradições, com as quais, colocamos em alerta:

- Quais os limites que se impõem entre a ação docente e a pesquisa?
- Como conciliar os papéis de pesquisador-colaborador e docente-colaborativo?

- Como se comportar de maneira colaborativa em um caminho de mão dupla: do professor ao pesquisador e do pesquisador ao professor, numa relação que é, sabidamente, hierárquica, permeada de conflitos e de relações diferenciadas de poderes?
- Como distinguir, em meio ao cotidiano escolar, a ação pesquisada de uma pesquisa-ação?

Cabe destacar algumas questões pertinentes à identidade da pesquisadora, na intenção de evitar conclusões equivocadas quanto às relações de poder entre esta e a professora. Enquanto sujeito participante da pesquisa, ciente de sua função, num processo de acompanhamento, intervenção e mudança, pautado em valores como respeito e dignidade, reconhece-se e assume o papel de professora e investigadora.

Ao indagarmos sobre “Quem somos”, concluímos que somos um, com diferentes papéis, vivenciados em momentos diversos, como o papel de mãe, amiga, aluna, filha, professora, coordenadora pedagógica, supervisora escolar... Isto faz uma pessoa singular, de acordo com o momento e as decisões a serem tomadas, embora, como não se pode deixar de observar no caso, os traços do educador se revelam em quase todos os papéis que ele vive.

O início de exercício como professora de Educação Física trouxe as experiências vividas na escolarização básica, na faculdade e na vida. Como profissional foi se constituindo em situações de formação, no relacionamento com colegas, nos espaços escolares diversificados e com alunos, tantos, com histórias diversas, sonhos diferentes... Por tudo isso não somos, estamos sendo professora.

Por meio de concurso público, ingressamos em 1994, como professora adjunta de Educação Física, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, depois, mais três outros concursos de acesso, assumimos os cargos de: professor titular de Educação Física, Coordenadora Pedagógica e no ano de 2004, o de Supervisor Escolar. Concomitantemente, também, por concurso público, em 1999 foi possível exercer o cargo de professora titular de Educação Física, na mesma rede. Nossa carreira no magistério municipal, acreditamos, ratifica nossa condição de educadora. Cabe, ainda, explicitarmos que a unidade educacional, *locus* de nossas investigações, apesar de situar-se na mesma região, não é espaço de nossa atuação, nem como Professora, e nem como Supervisora Escolar.

O que queremos esclarecer é que, se temos alguma autoridade, que possa vir estabelecer um relacionamento hierarquizado com a professora colaboradora, esta se traduz em experiência de sala de aula, preocupação e zelo com a formação continuada, em intimidade com a prática pedagógica e com o projeto das escolas nas quais trabalhamos. Além do mais, nosso propósito não foi o de eliminar diferenças, talvez isso seja impossível, mas sim o de favorecer trocas e compartilhar conhecimentos e, finalmente, há de se reconhecer mudanças significativas no papel do Supervisor Escolar. Atualmente espera-se desse profissional acompanhamento do processo pedagógico, muito mais que, “fiscalização” das ações.

Assim, como professora de Educação Física e por participarmos, na condição de Supervisora Escolar da Rede Municipal da Educação de São Paulo, de inúmeras reuniões de avaliação de trabalhos administrativos e pedagógicos e por vivenciarmos o cotidiano de uma Coordenadoria de Educação foi-nos possível identificar uma escola cujas características se enquadrassem nos quesitos necessários para o desenvolvimento do estudo.

3.5. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Na intenção de refletir sobre a prática pedagógica de Educação Física com o objetivo de construção de uma proposta articulada com o Projeto Político-pedagógico da escola, ou seja, na intenção de elaborar práticas que convergissem para as finalidades e objetivos consensuados pela comunidade educativa e de avaliar o desenvolvimento do processo formativo da professora colaboradora, fizemos uso de alguns instrumentos para coleta de dados, os quais foram cuidadosamente organizados e analisados à luz do referencial teórico. Inicialmente, utilizamos a observação, que para Vianna (2003), é

uma técnica científica que pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registros sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados (p. 14).

Nas ciências humanas, os dados observados referem-se a comportamentos, desta forma, observar é saber ver, identificar, descrever as interações e os processos humanos.

“Cabe lembrar que há sempre uma atividade interpretativa associada aos sentidos”.
(VIANNA, 2003, p.90)

Realizamos observações participantes e tentamos identificar o processo de construção de conhecimentos, a partir de um contexto particular. Foram feitas intervenções em alguns momentos do processo, estabelecendo relações com os alunos e professora. Os dados coletados foram transformados em anotações cuidadosas para posterior elaboração de relatórios e análises. Durante o processo de investigação, foi observada atentamente a ação da professora, suas falas e, também, dos alunos, os encaminhamentos que a educadora sugeria e o “rumo” que a aula ia tomando, bem como, as formas encontradas pela professora colaboradora para resolver os imprevistos. Tudo era escrito num caderno, diário de campo, ora na forma de pequenos trechos, ora de alguns símbolos que permitissem, no momento da transcrição e análise, retomar o fato observado. Um exemplo significativo anotado: toda vez que o registro se referia à fala da professora, na aula, a frase iniciava com a letra “P” maiúscula e quando a fala era de um aluno, utilizava-se no mesmo padrão, a letra “A”.

Havia um acordo com a professora colaboradora, que consistia na tarefa de relatar, por escrito, no término de cada aula, os acontecimentos ocorridos (a professora mantinha seu próprio caderno de anotações). Nem sempre, a professora conseguia manter o combinado, mas em momentos de encontros para avaliação do trabalho, (o que acontecia semanalmente) eram feitas comparações dos registros da pesquisadora com os da professora colaboradora.

Caso a tarefa não tivesse sido realizada, era possível validar as anotações da pesquisadora, recorrendo-se à memória da professora colaboradora e ao seu relato verbal.

Esses registros, simultaneamente, constituíram-se em dados para análise e recurso para reflexão sobre a prática e encaminhamentos do processo pedagógico.

Ainda para o redimensionamento da prática, realizou-se a análise documental que permitiu reconstruir os processos e as relações que configuraram a experiência escolar diária. Para tanto, foram verificados os seguintes documentos: Projeto Político-pedagógico, planos de ensino de Educação Física e produções dos alunos.

Reportando-se aos aportes de Negrine (1999), trouxemos novos elementos à discussão sobre os procedimentos adequados. Para esse autor, a pesquisa de corte qualitativo centra-se na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas, procurando entendê-las de forma contextualizada.

Os métodos de investigação qualitativa apontam que generalizações não são possíveis e pressupõem uma abordagem diferenciada no que se refere aos instrumentos de coleta de informações. Tais instrumentos devem ser pensados em função da problematização e dos objetivos da investigação. Sem descartar outros recursos, a observação e entrevista constituíram-se em procedimentos importantíssimos para o trabalho.

Foi preciso aprender a observar e registrar os fenômenos. O quesito principal foi tornar o registro o mais descritivo possível, desconfigurado de qualquer juízo de valor. A entrevista se constitui em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com a professora colaboradora.

3.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como forma de análise de dados, as proposições de Franco, M. L. (2005), apontam a Análise de Conteúdo como um procedimento de pesquisa que a partir de uma mensagem, com significado e sentido, produz inferências acerca dos dados. Tal mensagem está, necessariamente, vinculada ao contexto de seus produtores e se assenta “nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” (p. 14).

Nesta técnica, o pesquisador deve manipular as mensagens para inferir conhecimentos que vão além do conteúdo manifesto, ou seja, não basta simplesmente descrever a informação, é preciso comparar os dados coletados com algumas teorias explicativas. A autora facilita a compreensão deste procedimento, ao expressar:

se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação (Franco, M.L., 2005 p. 25).

Depreendemos do texto, que inferir é o retorno constante aos pressupostos teóricos, comparação de dados, organização dos mesmos em categorias e grande dose de esforço, sensibilidade e intuição. Supomos que as dificuldades encontradas multiplicam-se quando o investigador não conta com muita experiência.

Tencionando compreender os passos necessários e mais comumente utilizados para orientar o difícil processo de análise de dados, encontramos em Gómez, Flores e

Jiménez (1999) que, embora não concordando com a expressão “análise de conteúdo” (utilizada por Franco, M.L) e trocando-a por análise de dados qualitativos, indicam que os dados recolhidos por um investigador são insuficientes por si mesmo para resolver os problemas das realidades estudadas e as análises dos mesmos se constituem em uma das atividades mais complexas e mais obscuras na investigação. Apresentam, a partir do esquema geral proposto por Miles e Ruberman (1994), enfoques procedimentais, passíveis de adaptações, que consistem em: recolha de dados, redução dos dados, disposição dos dados, extração e verificação de conclusões.

Tanto uma obra quanto outra, considera que a tarefa procede a recolha de dados para classificá-los, resumi-los e segmentá-los em unidades.

Gómez, Flores e Jiménez (1999) apresentam alguns critérios para dividir a informação em unidades:

- a) critérios espaciais - número de linhas no texto, determinado número de páginas;
- b) critérios temporais - estabelece uma duração em minutos;
- c) critérios temáticos - é possível encontrar segmentos que tratam de um mesmo tema;
- d) critérios gramaticais - diferenciar unidades que contém orações e unidades que contém parágrafos;
- e) critérios conversacionais - cada segmento apresenta as declarações de um sujeito diferente;
- f) critérios sociais - cada segmento se difere do outro por conter informações de um mesmo grupo.

Do ponto de vista dos autores, com os quais também concordamos, o critério temático é o mais valioso na análise de dados qualitativos.

Na análise de dados qualitativos faz-se necessário dispor os dados de forma a examinar as unidades e identificar nelas determinados componentes temáticos que permitam classificá-los numa ou noutra categoria. A identificação e classificação são atividades de categorização e codificação de um conjunto de dados. Categorizar implica realizar um juízo. As categorias podem se referir às situações e contextos, atividades e acontecimentos, relações entre pessoas, comportamentos, opiniões, sentimentos, perspectivas sobre um problema, métodos, estratégias e processos. Os códigos são marcas identificadoras das categorias as quais pertencem. Para definir as marcas, é mais freqüente utilizar palavras e abreviaturas que vão indicando a adequação às categorias. Na realidade, quando identificamos e classificamos temas estamos caracterizando e

codificando, ou seja, estamos separando em unidades, mas é preciso que os dados tenham alguma marca indicativa da unidade pertencente.

Gómez, Flores e Jiménez (1999) advertem que as categorias podem estar predefinidas ou surgirem à medida que se analisam os dados. Quando as categorias são elaboradas, à priori, as fontes habituais são os marcos teóricos e conceituais da investigação, por exemplo, as questões incluídas na entrevista podem ser tomadas como fontes de categorias úteis para reduzir os dados. Observam-se, na prática, procedimentos indutivos e dedutivos, ou seja, parte-se de categorias amplas definidas, à priori, a partir das quais se vão introduzindo modificações e aplicações que permitem a adaptação ao conjunto de dados que estão sendo aplicadas.

A identificação e classificação de elementos estão estreitamente unidas à síntese. As atividades de síntese e agrupamento estão presentes na análise, quando sintetizamos em uma meta-categoria a informação contida em várias categorias que têm algo em comum ou quando definimos a meta-código que agrupam um conjunto de códigos.

Finalmente, partir para conclusões significa unir novamente os elementos diferenciados no processo analítico para reconstruir um todo estruturado e significativo sendo necessário ordenar os dados de forma lógica, aplicada para a construção do conhecimento sobre a realidade em estudo.

Sem dúvida, uma das principais ferramentas intelectuais, num processo de extração de conclusão, é a comparação. A comparação permite destacar as semelhanças e diferenças entre as unidades incluídas em uma categoria e possibilita sua definição, ilustração e verificação. Verificar as conclusões de um estudo significa comprovar com valor de verdade os descobrimentos realizados, o que se assemelha à comprovação da sua validade.

Ancorados nas reflexões dos autores e em nossa intuição, realizamos a análise dos dados coletados de forma que o primeiro momento constituiu-se em localizar nos documentos oficiais da unidade educacional investigada as finalidades e objetivos expressos no Projeto Político-pedagógico bem como sua proposta pedagógica. Na medida em que realizávamos a leitura dos registros grifávamos alguns aspectos reveladores das intenções prescritas. As dúvidas que iam surgindo foram anotadas num caderno, à parte, para posterior discussão, primeiramente com a professora colaboradora e, caso necessário, com a Coordenadora Pedagógica da escola. Os grifos e as anotações explicativas transformaram-se em um relato organizado que, a nosso ver, apontaram

tanto as intenções educativas quanto as primeiras interpretações referentes às idéias e ideais disseminados nos respectivos documentos.

Quando nosso foco de análise recaiu sobre a prática pedagógica e sobre o processo formativo da professora colaboradora, elementos centrais da investigação, o procedimento foi de observação, intervenção e registro simultâneo dos dados, ou melhor, os dados observados foram registrados, assim como as interpretações, avaliações ou simplesmente comentários ocorridos nas aulas e no contato direto com a professora colaboradora. Na seqüência, dois relatórios foram produzidos, um que apontou as situações da prática e outro relacionado ao processo de formação continuada.

Esse material, foi submetido à ciência e validado pela professora colaboradora, foi separado em partes e unido, novamente, de forma ressignificada. O que significa que, amparados na revisão da literatura e no contexto no qual estávamos envolvidos, cada trecho lido e interpretado, foi marcado com uma pequena expressão. As categorias criadas não estavam predeterminadas, porém diretamente ligadas aos pressupostos teóricos orientadores deste trabalho. Como exemplos, foram empregados os seguintes códigos: práticas participativas, práticas que consideram os saberes e cultura dos alunos, práticas que promovem discussões e reflexões etc. Neste ponto do trabalho, temas iguais constituíram as unidades e, um conjunto de unidades aproximadas foi agrupado em categorias. Finalmente, reorganizamos as categorias de forma a interpretar os dados coletados na intenção de produzir conhecimento e apontar os resultados.

De maneira mais detalhada, acreditamos que os itens a seguir, explicitarão com maior clareza os procedimentos realizados.

3.7. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA UNIDADE ESCOLAR

A primeira etapa da pesquisa ocorreu com a leitura e análise de questionários sobre avaliação da escola elaborados pelos educadores, equipe técnica e equipe de apoio, alunos, pais e responsáveis.

Segundo a equipe pedagógica da escola, o questionário de avaliação foi elaborado a partir da sugestão feita aos educadores no início do ano letivo de 2005 para que pensassem em objetivos, no âmbito pessoal e profissional, registrassem em folha individual, a entregassem à equipe de Coordenação e então, durante todo o ano fossem desenvolvendo ações de forma a atingir tais objetivos. Pelo fato da maioria dos

educadores aceitarem tal desafio, a equipe administrativa-pedagógica propôs o questionário de avaliação individual em dezembro de 2005, na intenção de que cada um pudesse perceber avanços e/ou retrocessos, apontando pontos positivos e negativos. Na ocasião também foi solicitado aos pais e alunos que, individualmente, apontassem pontos positivos e negativos da escola.

Consultando o Regimento da unidade, o Projeto Político-pedagógico e o calendário escolar, compreendeu-se a avaliação como um ato legal, uma vez que tais documentos apontam: o conceito de avaliação, os parâmetros utilizados para essa avaliação a partir das finalidades pretendidas e a definição e cronogramas para realização de discussões e reflexões.

Analizamos os documentos oficiais da unidade educacional, tencionado apreender as finalidades, objetivos e metas consensuadas coletivamente. Foi possível verificar que o Projeto Político-pedagógico, sempre em construção, dispõe em documento, as metas da unidade para 2006:

- 1 – Implementar os projetos e programas de SME como: Projeto Ler e Escrever prioridade nas escolas municipais e o Programa São Paulo é uma Escola;
- 2 – Articular o Projeto Temático da Unidade Educacional “O mundo dos livros nos faz viajar sem sair do lugar”, com o Projeto Ler e Escrever prioridade nas escolas municipais e com as aulas de sala de leitura e informática;
- 3 – Redirecionar a prática pedagógica, tornando-a mais eficaz;
- 4 – Garantir práticas pedagógicas de inclusão; como também compreender e praticar valores fundamentais das relações humanas como: respeito, solidariedade, justiça, diálogo etc (EMEF, 2006, p. s/n).

Nos documentos registram-se diversas consultas à comunidade sobre a escola que se pretende construir: convites, em forma de bilhetes, são entregues durante todo ano para participação, não só em atividades-fim, como também, para discussão e elaboração de propostas. Não há, no entanto, consulta à comunidade quanto ao melhor horário/dia/período para realização de reuniões de discussão.

Após a homologação de um projeto educacional, o aspecto principal a ser avaliado, a partir dos registros e subsídios da prática (vivência cotidiana), é a reflexão sobre dados que apontem se houve aproximação, ou não, com os objetivos e finalidades expressas no Projeto Político-pedagógico. É necessário refletir se aquilo que se anunciou fazer é realmente o realizado. O trabalho coletivo na escola deve estar

comprometido com a construção de um perfil de cidadão, e isto exige clareza em relação aquilo que se espera do aluno ao final do Ensino Fundamental. Neste sentido, reiteramos, o planejamento participativo é um instrumento facilitador entre o refletir e o agir.

Em certa medida, a leitura das planilhas de avaliação forneceu dados que permitiram identificar os índices satisfatórios quanto à qualidade educacional por parte da comunidade escolar. Foi possível verificar que o Projeto Político-pedagógico da instituição estava referendado, tanto pelos professores e funcionários como pelos alunos, pais e responsáveis. Todavia, uma escola que apresenta um quadro de aspectos positivos não é, necessariamente, uma escola que viabilize a formação cidadã, haja visto que os pontos bem avaliados pela comunidade educacional referiram-se mais a recursos humanos, físicos e/ou de material e bem menos as ações desenvolvidas para atingir as finalidades educacionais. Lembramos que o Regimento próprio da unidade escolar apontou critérios de avaliação a partir das finalidades pretendidas. Ao longo de nossas investigações, conforme será explicitado mais adiante, tal fato se desvelou mais intensamente.

Constatamos, também, certa falta de clareza da equipe escolar em relação aos problemas básicos da própria unidade em que atuam. Se a dinâmica de avaliação constituiu-se no estabelecimento de objetivos pessoais e profissionais por cada educador, registro e atuação direcionada a atingir tais objetivos, sem, no entanto, socialização e discussão sobre conceitos e valores, podemos inferir que as ações não se desenvolveram de forma coletiva, e que pode ter havido neutralização de uma ação por outra. É imprescindível que se discuta a escola que se deseja construir, e, só a partir daí estabelecer objetivos profissionais que possam articular-se aos projetos de vida de cada um.

É oportuno buscar em Padilha (2004) o sentido do fazer político-pedagógico, quando aponta que:

O educador(a), por exemplo, revê o seu próprio projeto político-pedagógico pessoal, não numa dimensão de isolamento, mas na consonância, no encontro com as atividades desenvolvidas pelo coletivo de pessoas com os quais ele(a) trabalha (p.295).

Em relação às aulas de Educação Física, especialmente, alguns pontos negativos foram indicados pelos alunos, pais e responsáveis, porém, são questões referentes as

estruturas da escola e do sistema. Tais questões consideradas problemas da área, apresentaram os seguintes aspectos:

1. aulas fora do horário regular
2. quadra sem cobertura
3. dispensa dos alunos nos dias de chuva
4. falta do professor sem aviso prévio.

Quanto à insatisfação com o trabalho desenvolvido pela professora colaboradora, motivo pelo qual se propôs a co-participar desta investigação, deduzimos que também ela não tinha clareza quanto aos aspectos fundantes para a elaboração e condução de uma proposta para o componente articulada ao Projeto Político-pedagógico. Conforme o explicitado na Revisão de Literatura, o professor deve participar em todas as fases da elaboração do Projeto Político-pedagógico, de forma a ter subsídios para construir seu plano de ensino, e este possibilita um fazer pedagógico articulado com as finalidades educacionais definidas pelo coletivo, pois as questões relativas à adequação ou inadequação da escola e o cumprimento do seu papel social passam pela prática pedagógica.

Durante alguns encontros de educadores da escola, questões de ordem administrativa e pedagógica foram apreciadas coletivamente e definidos encaminhamentos, mas assuntos, mais complexos que dizem respeito, por exemplo, às finalidades educacionais das situações propostas, foram pouco discutidos. Há necessidade de discutirem temáticas como: função social da escola, intenções do Projeto Político-pedagógico, planos de ensino e problematização da ação didática de forma mais freqüente, para que se evitem ações incoerentes e/ou até ingênuas dos educadores.

Tais questões, tão pouco aprofundadas e refletidas, a nosso ver, ocorrem por falta de engajamento e não por interesse e envolvimento do grupo de educadores. E isto se constitui em dificuldades na construção do planejamento da ação didática de Educação Física.

Dessa forma, esta pesquisa propôs uma ação à professora colaboradora para modificar sua prática, mediante a identificação do ponto de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos), participação colaborativa, viabilização de caminhos para processos formativos ou ainda, integração dialética entre fatos e valores, pensamento e ação, pesquisador e pesquisado. Franco (2005) confirma a posição assumida por esta pesquisa, em:

a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (p 484)

No início do ano letivo de 2006, participamos nas Reuniões de Organização Escolar, juntamente com as Coordenadoras Pedagógicas e os professores. Estes encontros realizaram-se nos três primeiros dias de fevereiro de 2006 com o objetivo de discutir pontos como: importância do registro da prática pedagógica, calendário escolar para o ano letivo, síntese da avaliação da unidade no ano de 2005, projeto temático, programas da Secretaria Municipal de Educação, elaboração da recepção e do período de diagnóstico dos alunos.

Nos encontros, realizados no período matutino, o objetivo principal foi discutir a organização da unidade escolar. Não esteve presente, nas reuniões, a equipe gestora (Diretor e Assistente de Diretor), e nem representantes da comunidade.

Iniciaram-se os trabalhos com a elaboração do calendário e do projeto temático, o que demandou decisões coletivas. Tudo foi registrado pelas Coordenadoras Pedagógicas para compartilhar com os grupos de professores que estariam presentes em outros períodos. O trabalho com o Projeto Temático foi considerado uma prática interessante no ano anterior e avaliado positivamente, tais informações estavam expressas nas planilhas de avaliação. O grupo decidiu pela continuidade e discutiu sobre o tema. A idéia inicial, para o Projeto Temático de 2006, se deu a partir do programa da Secretaria Municipal de Educação: “Ler e Escrever, prioridade nas escolas municipais” e apontou na seguinte direção “O mundo dos livros nos faz viajar sem sair do lugar”.

Estudamos, juntamente com a professora colaboradora, o Projeto Político-pedagógico homologado para o ano de 2005 e elaboramos questões para discussão com a coletividade, visando à reorientação do projeto para 2006. Observamos na proposta educacional, registrada em livro, com as páginas não numeradas, os seguintes pontos:

- Com base na Lei 9.394/96, acrescentamos à necessidade de: boa formação acadêmica; formação global do aluno enquanto ser social; desenvolvimento do senso crítico; construção da identidade do aluno enquanto ser social; propiciar interação de sujeitos com cultura, concepções de mundo, experiências e saberes diferentes; integração entre os segmentos da comunidade interna e externa; formação permanente do profissional; desenvolvimento de atitudes de participação, responsabilidade, compromisso e criatividade; integração do trabalho docente entre os ciclos e as modalidades de ensino; acesso e permanência; elevação da escolaridade e da oferta de uma educação de qualidade para todos (EMEF, 2006, p. s/n).

Os registros expressam o posicionamento da comunidade educacional. Segundo as Coordenadoras Pedagógicas, o Projeto Político-pedagógico da unidade tem sido revisto continuamente, em encontros formalizados no calendário escolar, e em outras situações que se façam necessárias.

Após as reuniões iniciais, os encontros, semanais, aconteceram com professores da unidade educacional, no período da manhã, dirigidos por uma das Coordenadoras Pedagógicas para estudos, tendo pauta definida, mas flexível e que se destinava principalmente à formação dos educadores, embora, às vezes, contemplasse questões urgentes não previstas na ação formativa. Em nossa primeira participação, após termos apresentados ao grupo, falamos sobre nosso projeto de pesquisa. O grupo demonstrou respeito pelo trabalho e receptivo com relação à nossa presença. Nas demais reuniões, foram lidos, em conjunto, os documentos que apresentavam os projetos da Secretaria Municipal de Educação, houve reflexão e levantamento de dados que aproximassem as intenções educativas da escola. Questões sobre: o desenvolvimento da “competência leitora e escritora” – meta principal da Secretaria Municipal da Educação, à época da coleta de dados -, mapeamento dos dados da sondagem feito com alunos (leitura e escrita) e discussão e deliberação sobre a “Feira do Livro” na escola, foram estudadas pelo grupo. Discutiu-se sobre os fatores que interferem na produção textual e as estratégias de leitura (inferência, antecipação, checagem), enfim, discutiram-se questões diversas, discussões estas, devidamente registradas em livro oficial, datado e assinado por todos os participantes.

Com a autonomia da escola é possível elaborar uma compreensão própria das metas da tarefa educativa, entretanto, nos grupos de formação em horário coletivo, confirmaram-se os apontamentos de Gandim (2005) relacionado ao fato dos professores terem perdido a noção de relação ação/resultados e com isso as ações passaram a ser realizadas como fins em si mesmas.

O trabalho era realizado de forma organizada e bem coordenado pela Coordenadora Pedagógica, porém, os projetos externos a escola, diretamente ligados à política educacional, eram mais enfatizados e consumiam a maior parte do tempo das tarefas coletivas. Tal fato não é necessariamente negativo, entretanto, a questão que se apresentou foi a falta de articulação entre a grande diversidade de temas discutidos e analisados com as dificuldades encontradas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para que os objetivos pretendidos pela comunidade educativa fossem

alcançados. Caso houvesse maior sinergia entre os estudos e as ações práticas, provavelmente o grupo estaria lançando-se, com menor dificuldade e maior afinco, na busca de uma direção, ou seja, aproximando-se das finalidades registradas em projeto próprio.

Vejamos o que Padilha (2004) diz em relação a esta questão:

A escola, muitas vezes deixa de lado o que é mais importante, ou seja, deixa de organizar e de qualificar o seu trabalho didático-pedagógico, não ressignifica a própria vida, as relações pessoais e interpessoais, esquecendo-se do verdadeiro sentido do educador. Bem ao contrário, muito comum nas nossas escolas e nas redes e sistemas de ensino (p. 294).

Outro foco importante observado foi a prática pedagógica. Foi feito acompanhamento, também semanal, com a turma de alunos escolhida. Iniciou-se com a avaliação diagnóstica, objetivando a construção democrática do currículo de Educação Física articulado ao Projeto Político-pedagógico e, ao mesmo tempo, atento ao projeto temático da unidade, já mencionado: “O mundo dos livros é viajar sem sair do lugar”.

A escolha pela turma de alunos não se deu de forma aleatória. Deu-se em função dos depoimentos da docente que mencionou dificuldades ao lidar com a prática pedagógica no Ciclo II do Ensino Fundamental. Assim, optou-se por uma turma do segundo ano do Ciclo II, (6º ano), cujo horário de aula fosse imediatamente antes do horário da reunião com professores, propiciando acompanhamento das atividades e, em seguida, a discussão com o coletivo escolar.

Os encontros foram freqüentes, entre a pesquisadora e a professora colaboradora, para análise, avaliação e elaboração de propostas de atividades. Estas reuniões aconteceram, em horários e locais diversos, respeitando a agenda da professora colaboradora. Em nossos primeiros encontros, para elaboração do plano de ensino de Educação Física, a preocupação maior foi atender ao projeto da escola e ao projeto temático.

As primeiras impressões fizeram-nos crer que os planos de ensino da área de Educação Física não foram discutidos entre os professores da unidade educacional, e isto é a provável causa da repetição de conteúdos, sem a devida reflexão e aprofundamento para alunos que permanecem na escola durante todo o ensino fundamental, aspecto relevante do currículo do componente e apontado por Soares *et al.*

(1992). Um planejamento cuidadosamente elaborado para a consecução de determinadas finalidades pressupõe a qualificação do fazer pedagógico e, com esta constatação, mencionamos a necessidade de uma conversa com os colegas. Em função dessa articulação, sugerimos e conseguimos um encontro informal com outra professora de Educação Física que atuava no horário da manhã, também com os alunos do ciclo II. Essas discussões não tiveram continuidade, embora, a professora tenha acompanhado o trabalho colaborativo em atividades extra-escolares e questionado a prática desenvolvida.

A tentativa de discutir a prática com a outra professora da área de Educação Física resultou em desapontamento quanto ao seu desconhecimento e recusa em aprofundar as discussões, porém, reafirmou nosso posicionamento na repulsa à mera reprodução de práticas. É necessária a compreensão de que a ação do professor não se dá no abstrato e que a adesão ao Projeto Político-pedagógico não pode se dar de forma a-crítica.

Embora os documentos oficiais da escola explicitassem como intenção a formação global do aluno, enquanto ser social, que momentos coletivos de formação e discussão façam parte do dia-a-dia dos educadores e que o respeito mútuo seja um valor amplamente cultivado por todos, ao acompanhar algumas ações cotidianas, constatamos que as discussões, reflexões e ações iam se estruturando de forma fragmentada, dificultando a compreensão dos problemas, como também a organização coletiva para encaminhamentos de possíveis soluções. Por essas razões, consideramos a necessidade de reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária, pois, o Projeto Político-pedagógico, visto como instrumento capaz de ressignificar a prática, é componente fundamental do processo de transformação da realidade, não aceitando uma postura neutra dos educadores.

Reconhecemos que a autonomia da escola consiste, sobretudo, na possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa, e isto exige uma prática pedagógica que não pode ser determinada por modelos e teorias preexistentes. Apontamos para a necessidade de desenvolvimento de uma consciência crítica, de forma que o trabalho dos educadores não se restrinja ao planejamento de ensino e atividades diversas, mas que possam envolver-se com responsabilidade e criatividade na construção de um projeto de escola a serviço de uma sociedade mais justa e democrática. Acreditamos na possibilidade da documentação escolar representar uma atividade engajada, intencional e de caráter político.

Na perspectiva de acompanhar as aulas de Educação Física e a formação concomitante da professora colaboradora, de forma propositiva, esta pesquisa não só considerou um contínuo diálogo com as teorias pedagógicas, mas também, as referências, princípios e valores definidos pela comunidade educativa. Assim sendo, analisamos o desenvolvimento da intervenção num contexto colaborativo e os encontros de formação com a professora colaboradora.

3.8. UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE PESQUISA-AÇÃO

Os alunos, na faixa etária entre 12 e 13 anos, chegaram, logo no primeiro dia, bastante animados para as aulas. Já conheciam a professora de Educação Física uma vez que, quase todos, tiveram aulas com ela em anos anteriores. Residiam nas proximidades da escola e mantiveram frequência razoável nas aulas, parecendo apreciar as atividades propostas.

Em nossa primeira visita, apesar da apresentação feita pela professora, sentimos olhares questionadores por parte das crianças. Não indagamos os motivos, apenas ficamos atentas.

Embora curiosos, no início de nossa participação, os alunos foram deixando-se envolver pelas aulas. Em um dado momento, um pequeno grupo se aproximou e nos perguntou se éramos a “professora da professora deles”, dissemos que não, mais nada. Os dias foram passando e um clima ora tranquilo, ora tumultuado ia se alternando, na medida em que se foi construindo, democraticamente, com os alunos e a partir de suas falas, o projeto didático atendendo os objetivos expressos no Projeto Político-pedagógico da escola, que são desenvolvimento das competências: leitora, de escrita e de pesquisa; de comunicação; de reconhecimento e vivência das manifestações culturais relativas ao movimento, de melhor convivência e de respeito às individualidades.

O Projeto Político-pedagógico da escola atende de um lado os anseios da comunidade educativa e, de outro, as determinações legais estabelecidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e nos Programas da Prefeitura Municipal de São Paulo. A escola, onde desenvolvemos a investigação pertence à rede de Ensino Municipal e, portanto, deve construir suas práticas, de acordo com as diretrizes por ela definida. À época do desenvolvimento do estudo, a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME) assumiu, enquanto política educacional, reverter o quadro de fracasso escolar caracterizado por alunos analfabetos ou com

pouquíssimo domínio da base alfabética. Pesquisa por amostragem, realizada pelo Ibope/ação Educativa em 2005, para avaliar a capacidade de escrita dos alunos do 3º ano ciclo I, revelou que existem escolas que chegam a ter até 30% de alunos que não escrevem convencionalmente. Segundo estudos da própria SME 12% (10 mil alunos da Rede) são repetentes ao final do ciclo I. Em benefício de um melhor ensino, as ações foram diversificadas em inúmeras frentes. Para o Ciclo II do Ensino Fundamental, o projeto “Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II” previa que os professores abordassem as práticas de leitura e escrita, comprometendo-se com um melhor desempenho de seus alunos na produção de textos e na compreensão do que lêem. A partir dessas delimitações, o grupo escola optou por desenvolver a proposta pedagógica por meio de um tema gerador “O Mundo dos Livros é Viajar sem sair do lugar” comum a todas as áreas, o que exigiu a articulação dos conteúdos do componente curricular Educação Física à leitura e escrita.

Segundo o caderno de orientação didática de Educação Física

É possível afirmar que a prática pedagógica da Educação Física na abordagem cultural visa oferecer aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente seu próprio repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também de acessar alguns códigos de comunicação de diversas culturas por meio da variedade de forma que adquirem as manifestações corporais (SÃO PAULO, 2006 p.19).

Por conseguinte, tal como o documento referido, propomos a “leitura e interpretação do gesto, do movimento humano, do signo cultural” (p.19) e para tanto, desenvolvemos a prática de Educação Física por meio de dois projetos didáticos: “Nova leitura do mundo do futebol” e “Lutas nas aulas de Educação Física”.

Reconhecemos que somente o trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física não abarcará toda problemática levantada, dada sua complexidade. Todavia, entendemos que os projetos didáticos podem contribuir para que os alunos pensem a respeito de si mesmos e de seu relacionamento com a cultura, com os outros e com o mundo.

Ao investigarmos o entorno escolar, constatamos que algumas praças e campos de futebol, clubes municipais e academias de ginástica compõem os principais espaços da cultura corporal da comunidade. Porém, em função da distância ou da falta de recursos, a pesquisa apontou que as práticas corporais das crianças que freqüentam a

escola investigada são realizadas nas ruas, no campinho e na quadra da escola nos finais de semana. Constatamos que boa parte de nossos alunos interessa-se pelo futebol. Por tudo isso, a partir dos conhecimentos disponíveis e em função do momento que se anunciava: a “Copa do Mundo” futebol foi o tema abordado no primeiro semestre letivo.

Ao finalizarmos o projeto que tematizou o futebol, mesmo cientes que o assunto não se esgotou por completo, para os meses finais do ano de 2006 passamos a idealizar o trabalho pedagógico com lutas de modo a estudar o Karatê, Judô, Capoeira entre outras. A Educação Física Escolar, na abordagem cultural visa oferecer oportunidades de reflexões sobre as manifestações corporais de diversas culturas e não somente sobre elementos culturais específicos. Recorrendo a Soares (1996), encontramos a afirmação de que a aula é um lugar de aprender e não lugar somente daqueles que dominam técnicas de alguns esportes. Entretanto, ao analisarmos os documentos oficiais da escola, entre eles, os planos de ensino, consideramos que o tempo destinado, nas aulas, ao desenvolvimento do futebol, basquete, vôlei e handebol era bem maior do que o ocupado por outras manifestações corporais. Diante deste quadro e pelo entendimento que os alunos podem acessar outros textos culturais desenvolvendo, portanto, a leitura das lutas, iniciamos a prática por algumas, já conhecidas e divulgadas nas academias do bairro.

Neira e Nunes (2006) entendem que

a educação escolarizada atingirá seus objetivos se atuar dialeticamente com todos os aspectos do conhecimento (p. 239) e ainda que somente a partir do conhecimento da realidade (grupo de alunos e comunidade onde vivem) quando se estabelece um contato mais íntimo com os seus saberes é que o método de ensino efetivamente se configura (p.240).

No que diz respeito à especificidade deste trabalho, um contexto de pesquisa colaborativa, mantivemo-nos sempre ao lado da professora colaboradora. Mesmo tendo discutido, estudado e co-participado do planejamento fizemos o mínimo possível de intervenção, durante as aulas, detendo-nos nos registros no diário de campo.

A análise do material coletado, por meio dos registros efetuados, e das anotações complementares, tanto as efetivadas, concomitantemente, a respeito da postura dos participantes dessa investigação, como as acrescentadas por ocasião da avaliação realizada entre professora colaboradora e a pesquisadora, permitiu o estabelecimento de categorias que serão discutidas abaixo.

3.8.1. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Esta categoria reuniu os dados que indicam uma prática pedagógica preocupada com a coletividade e baseada na participação ativa dos alunos.

Para encaminhamento das ações pedagógicas, a professora colaboradora combinou com os alunos algumas regras de convivência, para que eles melhor aproveitassem as aulas. A conversa inicial com os alunos sentados em círculo, era uma prática já conhecida pelas crianças. Tal estratégia é denominada de “roda de conversa”. A novidade para este ano foi que as “rodas de conversas”, segundo o que informou a professora aos alunos, aconteceram sempre que houve necessidade de discutir, refletir e encaminhar questões da prática.

Houve a necessidade de explicar à turma que um tema - “O Mundo dos Livros é Viajar sem sair do lugar” – estaria presente nas aulas de todos os componentes curriculares e, como não poderia deixar de ser, nas aulas de Educação Física estar-se-ia refletindo, entre outros, temas relativos ao assunto em questão.

As observações das aulas permitiram-nos inferir que a intenção da professora colaboradora, ao construir com seus alunos formas de participação ativa nas aulas, demonstrou uma concepção de formação voltada para uma cidadania enquanto direito à participação social, entretanto, caso as discussões acerca do Projeto Político-pedagógico tivessem sido verdadeiramente democráticas e abarcado toda a comunidade, os alunos já teriam, no mínimo, alguma idéia do processo de estruturação do currículo escolar e, provavelmente, apresentariam um maior envolvimento.

Padilha (2005) assinala que para socializar as discussões e reflexões é necessário abrir a escola para todos os segmentos e que uma vez tomada a decisão coletivamente, cada qual poderá responsabilizar-se por determinadas tarefas.

Observamos, em momentos de proposições de atividades práticas relacionadas ao futebol, que surgiram dúvidas quanto à organização e dificuldades de compreensão das regras, entretanto, pela análise das falas dos alunos, coletados durante as vivências corporais, constatamos traços de discriminação com relação às meninas, pois, algumas apresentaram dificuldades em participar da mesma forma que os meninos.

Por essa razão, compreendemos a importância de uma proposta pedagógica que aposte na superação das diferentes formas de discriminação, e por conta desse

posicionamento, essa primeira leitura sobre o jogo realizado pelos alunos fez com que a professora colaboradora, após a identificação das dificuldades mais significativas, oportunizasse momentos de sugestões, dicas e criação de jogos por parte dos próprios alunos para que facilitasse a participação dos colegas com dificuldades, e criação de momentos de discussão sobre estereótipos em torno do jogar bem, a questão de gênero e das experiências cotidianas.

As aulas iam sendo pensadas e repensadas pela professora colaboradora com a ajuda da pesquisadora a partir das propostas dos alunos. Em geral, a participação se dava por meio de sugestões de brincadeiras da cultura corporal dos alunos que continham elementos do futebol, como: o chute ao gol, o passe, o drible bem como, pela elaboração de atividades motoras em resposta a determinada problematização, como foi o caso, por exemplo, da reorganização dos jogos para ocupar o tempo de aula com a participação de todos os alunos. Foi interessante notar que quando o aluno ou pequenos grupos de alunos sentiam-se responsáveis pela organização do espaço/tempo de aula, mudavam suas posturas, tornando-se mais atenciosos com os colegas, mais colaborativos, buscando motivar aqueles que, por algum motivo, recusavam-se a participar em outros momentos. Tais fatos nos remetem a uma compreensão de Educação Física enquanto componente que aborda valores democráticos, como: dignidade da pessoa humana, participação e co-responsabilidade pela vida social e fazem-nos, também, acreditar que uma postura dialógica, incentiva à participação e valoriza a cultura do grupo, contribuindo para a diluição de hierarquias.

Em determinada ocasião, os alunos não atenderam à solicitação de levar jornais para as aulas, o que fez com que a professora colaboradora disponibilizasse, em praticamente todas as aulas seguintes, uma caixa contendo alguns exemplares. No momento inicial da aula, ainda na roda de conversa, a professora perguntava se alguém tinha alguma notícia sobre os jogos da Copa do Mundo para socializar com a turma. Muitas vezes, no entanto, a provocação partia da leitura de pequenos textos jornalísticos pela professora. Esse procedimento gerava algumas discussões baseadas na interpretação que os alunos realizavam sobre o conteúdo do texto e, em seguida, a docente dava continuidade à aula pensada e organizada para o dia. Essa atitude reafirmava o papel de desenvolvimento da competência leitora e escritora como responsabilidade também da Educação Física Escolar, que apresenta a cultura corporal de movimentos registrada em diversos portadores como: jornais, revistas, livros, vídeos

etc. Outro fator interessante identificado no planejamento das aulas foi a atenção à diversidade das formas com a qual a cultura corporal foi tematizada.

A oportunidade que os alunos tiveram de jogar futebol de botão, suscitou a necessidade do levantamento das regras e maneira de jogar, demanda que foi suprida por alguns alunos que detinham esse conhecimento e socializaram com o grupo. Enquanto alguns jogavam, outros efetuavam o registro das regras, ali mesmo, na quadra, em papel fornecido pela professora colaboradora. Tais registros foram importantes, pois apontavam as regras “reinventadas” e consensuadas pelo grupo.

Considerando as diferenças existentes entre os alunos, destaca-se a importância de outras práticas para a tematização ampla da manifestação da cultura corporal, em outras palavras, as aulas de Educação Física Escolar foram transformadas em espaço privilegiado de produção (e não de reprodução) de cultura, onde o processo de ensino e aprendizagem incluía todos os alunos, tanto os que exerciam a prática das atividades corporais propriamente dita, como aqueles que anotavam dados, davam “dicas e sugestões”, questionavam a formação das equipes e das regras, socializavam suas experiências extracurriculares, enfim participavam de diversas maneiras. Nesse sentido, observamos que os alunos que faziam os registros, e que, portanto, não participavam do jogo, mas sim do debate que culminou no consenso do grupo quanto ao modo de jogar, sentiam-se também participantes ativos das aulas, sentiam-se valorizados a ponto de contribuírem mais nas discussões e posteriormente, nos momentos de rodas de conversa.

Para ilustrar a questão anterior, inicialmente aqueles que não entravam, sequer, na quadra para o jogo, no decorrer do processo, acabaram propondo brincadeiras e jogos, o que revelou que se envolveram, também, em espaços não escolares com as práticas corporais, vivenciando e discutindo jogos com bola.

Na feira do livro, realizada na escola, a turma participou e expôs o trabalho conclusivo do projeto. Na sala, aberta à comunidade, via-se uma grande diversidade de textos produzidos pelos alunos (registro de entrevistas, desenhos, textos sobre regras, textos coletivos, comentários sobre textos jornalísticos, sinopse sobre filme, fotos, vídeos), além de jogos de futebol de botão para a prática dos visitantes interessados.

Tomando como referência o projeto que abordou a Copa do Mundo, e na construção de uma prática pedagógica que privilegiasse a participação dos alunos, tanto nas atividades, como na proposição das mesmas, foi solicitado que os alunos dessem sugestões sobre atividades do projeto “Lutas nas aulas de Educação Física”.

-“podemos brincar de sumô. Dois alunos dentro de um círculo desenhado no chão tentam um empurrar o outro. Ganha quem conseguir empurrar o adversário para fora do espaço marcado”.

Propostas como essa, oriundas dos alunos, foram prontamente atendidas e, na seqüência, iniciavam as vivências. A atitude tomada visou fortalecer a construção da aula como *locus* de partilha dos saberes dos seus integrantes: alunos, alunas e professora.

Oportunamente pudemos observar que não houve nenhuma interrupção durante a apresentação do filme “Menina de Ouro” de Clint Eastwood (2005), até que ao final da sessão a professora coordenou uma roda de conversa onde, apesar das dificuldades, foi possível garantir o espaço e a voz da maior parte dos alunos. Algumas falas dos alunos estão reproduzidas abaixo:

- “não foi um filme chato, trata-se de uma mulher que persiste no sonho de ser lutadora de boxe”.
- “existe no esporte discriminação em relação à mulher e também em relação à idade”.
- “alguns elementos do boxe: ring, luvas, pushing, cinturão, proteção de boca”.
- “é preciso ter muita resistência para lutar boxe”.
- “o filme não é brasileiro”.
- “uma das características da lutadora é a determinação”.
- “não basta ter um bom soco, tem que ter agilidade com os pés”.
- “observei que muitos lutadores pulam corda em seu treinamento”.

A análise dos dados coletados, fruto das observações, reforçou a importância da utilização de outros gêneros de linguagem para atingir os objetivos propostos nas aulas de Educação Física.

O filme foi selecionado pela possibilidade de relacionar a temática com as políticas de gênero e permitiu ampliar a leitura crítica imbricada com a manifestação cultural “boxe”. Para alguns, a ênfase recaiu no “boxe” em si – seus artefatos, treinos e estilos - para outros, possibilitou associar questões da participação da mulher na sociedade, na comunidade e em geral.

3.8.2. PRÁTICAS QUE BUSCAM CONHECER A CULTURA E OS SABERES DOS ALUNOS

Incluem-se aqui os registros de situações que apontam consideração pelos conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências cotidianas.

O levantamento de informações realizado com os alunos teve por propósito fornecer elementos para a identificação das práticas corporais conhecidas e praticadas pelo grupo, bem como, levantar as expectativas em relação ao projeto temático. A questão central foi apreender contextos peculiares aos alunos bem como seus desejos e necessidades. Para tanto, foi proposta uma pesquisa sobre o entorno escolar a fim de identificar a cultura corporal local e levantar questões para verificar se os alunos reconheciam que a cultura corporal está representada e registrada nos livros. A teorização crítica do currículo, conforme mencionado por Althusser, Bourdieu, Passeron, Bernstein, Michael Young e aqui no Brasil, por Paulo Freire, buscam conexões entre saber, identidade e poder e neste sentido a função da escola deve ser a de provocar a reconstrução do conhecimento que a criança assimila concomitantemente, fora e no ambiente educacional.

A partir de diagnóstico, ou seja, a partir de uma atividade que propôs aos alunos: desenhar, escrever ou até mesmo falar sobre o que compreendiam a respeito da leitura e escrita nas aulas de Educação Física, foi observado que eles tinham dificuldades em estabelecer relações, bem como constatamos quais eram suas representações quanto ao que vem a ser um bom livro (com figuras, contos de fadas, sobre adolescentes, sobre esportes). Esta pesquisa, também, constatou que é necessário conhecer o que é Educação Física na visão dos alunos. Para isto, foi proposto o seguinte questionamento: Quais são os assuntos que pertencem a Educação Física? As respostas versaram entre “futebol, vôlei, brincadeiras, danças, lutas, ginástica, esporte, karatê, capoeira etc”.

Evidenciamos o fato de que os conteúdos de ensino não se resumem a itens priorizados em uma disciplina escolar. Sacristán e Pérez Gomes (2000) afirmam que o que fica mesmo no comportamento adulto dos alunos são as aprendizagens que vão construindo e vivenciando no meio escolar, desta forma, tencionando a apropriação crítica dos conhecimentos relativos à temática futebol por parte dos alunos, iniciou-se o trabalho socializando suas experiências de jogar futebol na rua:

- “Não tem regras”
- “É mais fácil jogar”

- “O espaço é menor”
- “Passa carro – a gente precisa parar”
- “eu chuto a bola nos carros”
- “Quando cai na casa, tem gente que não devolve e xinga”
- “Pode acontecer acidente”
- “Um dia, um menino ia passando de bicicleta, chutaram a bola nele e ele caiu”

Como podemos perceber, os depoimentos foram um misto de reclamações da vizinhança, riscos com acidentes, carros e transeuntes, com as comparações do futebol da rua, da quadra e a modalidade profissional.

Esse primeiro contato permitiu à pesquisadora e a professora colaboradora realizar uma leitura dos conhecimentos do aluno quanto às formas que o jogo adquiria na comunidade e interpretar a sua participação em outro contexto social, pois, ao reclamar daqueles que o atrapalha, revelou sua noção de coletividade. Levou-nos também a refletir sobre os encaminhamentos a serem desenvolvidos.

Da mesma forma que procedemos com o projeto sobre futebol, utilizando o método dialético,

procedimento que coloca o/a aluno/a, desde o primeiro momento, diante de uma tarefa complexa, global e completa, em semelhança ao que acontece nas atividades autênticas da vida social (NEIRA e NUNES 2006, p. 241),

no início de uma das primeiras aulas do segundo semestre, a professora colaboradora apresentou a proposta e perguntou o que os alunos entendiam por lutas. As observações dos alunos remetem às leituras que são capazes de efetuar sobre as práticas indagadas.

- “Lutar é brigar”.
- “Lutar é dar porrada e xingar”.

Nesta primeira fase, foi possível aproximar os alunos da manifestação corporal, iniciando assim uma leitura dos componentes que caracterizam a luta: imobilização, contusão e desequilíbrio. A escolha desta manifestação da Cultura Corporal a ser estudada não foi uma escolha aleatória, uma vez que a pesquisa realizada no entorno escolar indicou a existência de academias de lutas. Da mesma forma, contrário ao nosso pensamento e intenção no que se refere à necessidade de tematizar, ressignificar, estudar e ampliar a cultura corporal, tanto em suas manifestações mais conhecidas (futebol, por exemplo) como as menos valorizadas (Jiu-Jitsu e Arehna), ao elaborarmos o trabalho do

segundo semestre, percebemos que este tema, para aquela turma, nunca havia feito parte do currículo.

Tivemos conhecimento que pular corda é uma atividade bastante conhecida dos alunos. Vivenciam-na de diferentes maneiras. No momento do recreio da escola, ficam à disposição dos alunos alguns elementos para atividades “livres”, a brincadeira de corda é bastante concorrida. No entanto, ao assistirem ao filme “Menina de Ouro” – recurso utilizado para desenvolver ações pedagógicas com vistas ao estudo das lutas - fizeram uma outra leitura sobre a utilização da corda. Entenderam que o trabalho realizado pelos boxeadores favorece a “agilidade com os pés”, o que possibilita uma melhor condição para lutar. Assistindo ao filme, observaram formas de pular corda que não tinham experimentado antes.

Na seqüência, definiu-se, a partir de alguns questionamentos dos alunos e de nossas observações, que era importante compreender a história da modalidade, as formas de lutar, bem como, as formas de vencer e/ou pontuar nas diferentes lutas (regras) e ainda, a participação da mulher nas academias, nos campeonatos etc.

Houve também uma atividade extra-escolar focando o Jiu-Jitsu, e para tal, a professora levantou os conhecimentos prévios dos alunos sobre a modalidade. Para elucidar a representação dos alunos sobre o tema, apresentamos abaixo algumas respostas proferidas por eles:

- “ Esta luta acontece em espaços especiais mas não é igual ao ring do boxe”.
- “O Jiu Jitsu e o Judô tiveram a mesma origem”.
- “Os lutadores usam uma roupa especial, deve ser um Kimono”.

Presenciamos vários momentos nos quais a professora colaboradora encontrou grandes dificuldades para garantir que os alunos participassem, opinando, tecendo comentários, contribuindo com materiais requisitados, enfim, discutindo o assunto em pauta. Não nos referimos apenas aos mais tímidos, como também, a um pequeno grupo que resistia à concepção de aulas que estavam vivenciando. Alguns alunos queriam, mesmo, era manter, sem alterações, as práticas anteriores, ou seja, jogar futebol e talvez, no máximo, treinar as habilidades motoras. Esta é, ainda, a representação de uma aula de Educação Física de muitos alunos e até mesmo dos educadores da unidade educacional. Tínhamos a sensação, em certos momentos, que a professora colaboradora ia desistir de tudo, principalmente quando ouvia:

- “Nós não vamos ter aulas de Educação Física hoje?”
- “Outra vez a aula vai ser de discussão e leitura?”

Esta situação permitiu-nos refletir sobre o modo como o processo de escolarização vem atuando na construção das identidades de nossos alunos, ou seja, como as práticas escolares produzem efeitos no comportamento dos mesmos ao tentar integrá-los no âmbito social por meio da socialização de valores determinados por um grupo específico. Quando solicitado à contribuição dos estudantes, a princípio, não houve colaboração, pois, trata-se de algo inédito para alguns representantes de um grupo social que historicamente foi silenciado, que entende que mora em um bairro sem qualidades e não tem oportunidade de partilha na escola. Entretanto, quando se abriu a porta para a socialização de seus saberes, não só os pressupostos do Projeto Político-pedagógico da escola foram atendidos, mas também os alunos se sentiram dignificados.

Esta discussão atenta-nos para abordagem de Educação Física defendida por Neira e Nunes (2006) que se apóia na reflexão e valorização das diversas produções culturais e a necessidade dos professores e professoras desenvolverem sua competência leitora pessoal a respeito das representações que possuem em relação à cultura dos membros da comunidade em que atuam.

3.8.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PREOCUADAS EM PROMOVER DISCUSSÕES, REFLEXÕES E AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS

Agrupamos nesta categoria elementos que apresentam ações pedagógicas mobilizadoras dos conhecimentos dos alunos.

Ao longo de todo o processo, a professora colaboradora aproveitava momentos, como as rodas de conversa, para oferecer novas informações, promover discussão e reflexão. Foi a forma que ela encontrou para socializar informações junto aos alunos para que, após reflexão, os mesmos se tornassem capazes de, aos poucos, minimizarem os conflitos e desvelarem posturas alusivas a preconceitos. Nesta ótica, os questionamentos surgidos no diálogo com os alunos sinalizaram o processo de ensino e aprendizagem, de maneira que:

Para que se consigam resultados satisfatórios quanto aos objetivos educacionais estabelecidos, isto é, para que se possa desenvolver uma ação pedagógica capaz de possibilitar aos alunos uma visão de totalidade sobre os conhecimentos da cultura corporal, em prol da justiça social, faz-se necessário a estruturação de uma nova visão sobre a aprendizagem no interior do currículo (NEIRA e NUNES, 2006, p.240).

Na intenção de ampliar e sistematizar conhecimentos, a professora colaboradora questionou a turma sobre os diferentes tipos de futebol. As crianças citaram o futebol de campo, o americano, o de areia e o futebol de botão. Este último foi discutido e vivenciado durante as aulas. As respostas dos alunos fizeram despertar aspectos que mereceram atenção: Como jogar futebol nas aulas de Educação Física e garantir a participação democrática de todos, independente de habilidade motora, biótipo ou gênero? Como fazer para que todos exerçam seu direito de participar das atividades propostas? A respeito das características dessa metodologia, Neira e Nunes (2006) explicam:

Por meio de uma prática dialógica com diversos níveis de aprofundamento em busca das respostas às questões que surgem sempre que uma problemática é enfrentada, o conhecimento configura-se em um instrumento para a compreensão e possível intervenção na realidade. (p. 244)

Várias aulas foram organizadas tencionando desenvolver a prática de jogos de futebol. As equipes participantes não eram fixas. Dificuldades e conflitos surgiram e, na medida do possível, foram resolvidos nas rodas de conversa com a mediação da professora colaboradora. Como exemplo, podemos citar o caso de uma aluna que confessou para o grupo:

-“Durante o jogo, fico parada de propósito, pois sei que os meninos não passam a bola de qualquer jeito”.

Após discussão no grupo de alunos e a reflexão sobre a atitude tomada, a aluna entendeu que essa postura não ajudaria em nada na dinâmica da aula, passou a se envolver mais, recebeu e trocou passes, interessou-se mais pela prática desta manifestação cultural e sentiu-se incluída na turma. Essa mudança de comportamento

que dependeu grandemente do envolvimento dos colegas, constitui-se em um dos objetivos alentados no Projeto Político-pedagógico da escola, acima referidos.

Outro encaminhamento dado, em prosseguimento ao projeto “Nova leitura do mundo do futebol”, foi a leitura de jornais e organização do “Cantinho do Futebol”, afinal, como dissemos, estávamos em meio à Copa do Mundo de 2006.

Sacristán e Pérez Gómez (2000) afirmam que a organização das atividades escolares é um aspecto curricular que indica um dos mecanismos de socialização que a escola utiliza. Em respeito à diversidade e vislumbrando a utilização de diferentes estratégias a fim de abranger todos os alunos no que concerne a aprendizagem, reflexão, mobilização e socialização de saberes, foram feitas duas caminhadas pelo bairro na intenção de constatar a mobilização dos moradores em relação ao evento “Copa do Mundo”; foi exibido e discutido o filme “Boleiros – Era uma vez o futebol” de Ugo Giorgetti (1998) e para alegria de grande parte dos alunos, foi realizada uma visita monitorada ao estádio municipal Paulo Machado de Carvalho - Pacaembu, em São Paulo. Sobre esse passeio, assim alguns alunos se manifestaram:

- “Se eu puder pisar no gramado, vou beijar o chão”
- “É o lugar mais lindo que já vi”
- “Esse lugar é lindo, todo mundo devia conhecer”.

Ao iniciar o outro projeto, já referido, “Lutas nas aulas de Educação Física”, na intenção de oferecer elementos para os alunos identificarem uma luta, a pesquisadora e a professora colaboradora propuseram a vivência do cabo de guerra e do braço de ferro, (modalidades de luta) solicitando aos alunos que observassem em que momento aparece os vencedores. Foi possível verificar que a leitura realizada por alguns alunos se aproximava, desta vez, do conceito de luta: desequilíbrio e imobilização.

- “Ganhamos no cabo-de-guerra quando conseguimos puxar para nosso campo o time adversário”.
- “O braço-de-ferro termina quando o ganhador consegue segurar o braço do outro impedindo que ele se mexa”.
- “Não acho que cabo-de-guerra e braço-de-ferro são lutas”.

A seguir questionou-se quem praticava algum tipo de luta. Apenas dois alunos se apresentaram dizendo que lutavam capoeira. Indagou a professora à classe se na capoeira, como eles haviam dito durante o levantamento dos conhecimentos prévios em relação às lutas, aconteciam os tais “socos, xingamentos e porradas”? Os alunos

responderam que a capoeira apresenta movimentos específicos e que “tem que ter muito respeito”.

Na medida em que as crianças desenvolviam a experiência com a capoeira, a intervenção da professora colaboradora se dava no sentido de propor uma leitura dos gestos, ou seja, no sentido de levar os alunos a interpretar os significados expressos nesta manifestação cultural. Desta forma, problematizava:

- “Os movimentos são rápidos ou lentos?”
- “Há algum tipo de imobilização?” “Como se dá?”
- “Capoeira é uma luta?” “Quais as diferenças e semelhanças com as outras já estudadas ou que vocês estão pesquisando?”

Para alguns alunos, as respostas vieram prontamente, sem qualquer dificuldade. Outros, desprovidos daquele capital cultural, arriscavam algumas respostas. Esta situação possibilitou-nos avaliar o andamento do processo, sua sistematização e a seqüência didática estabelecida.

Como já havia acontecido em momentos anteriores, observamos que meninos e meninas não participavam dos mesmos grupos. A professora interrompeu a atividade e questionou tal fato. Alguns alunos disseram que “as meninas eram mais fracas”, não podiam ficar na mesma “equipe” que eles. Por sua vez, as meninas não se manifestaram. Foi solicitado que retomassem a atividade, porém, com grupos heterogêneos. Cabe ressaltar que, nessa situação, não observamos maiores problemas e/ou dificuldades de relacionamento ou execução.

Tencionando apresentar aos alunos outra modalidade de luta, propusemos, como já mencionamos anteriormente, o filme “Menina de Ouro” de Clint Eastwood (2005). A professora colaboradora achou por bem, reorganizar os horários das aulas de tal forma que fosse possível desenvolver toda uma seqüência didática juntamente com a apreciação do filme e discussão. Isso foi possível pelo horário das aulas de Educação Física situar-se no contra-turno do período de aulas dos alunos, o que facilita a reorganização das aulas, visando à fluidez das atividades sem grandes implicações para a rotina escolar.

Esta atividade teve início com o levantamento das expectativas em relação ao título do filme. Nem todos os alunos se manifestaram, mas destacamos algumas contribuições importantes para a continuidade do trabalho:

- “o filme é sobre uma menina”.
- “se estamos estudando lutas, com certeza, o filme vai mostrar uma luta”.
- “acho que vai ser um filme chato”.

Na seqüência, os alunos e alunas foram orientados a observar o personagem principal e seus traços pessoais. Reforçando a temática, como os alunos comentaram sobre o trabalho com cordas no treinamento dos lutadores, foi sugerido, para a aula seguinte, uma atividade que possibilitasse a vivência de diferentes formas de “pular corda”. A intenção foi mostrar aos alunos que a atividade de “pular corda” na escola com a intenção de recreação era vista, como eles mesmo mencionaram, como forma de treinamento no esporte.

A aula que se seguiu foi realizada na quadra. Os alunos utilizaram vários tipos e tamanhos de corda e fizeram uma re-interpretação dos exercícios observados no filme. Após esta vivência, cientes da importância de questionar fatores sócio-históricos alusivos à modalidade, percebemos que perdemos uma oportunidade para efetuar novas leituras, tanto quanto ao gesto/movimento de pular corda, como relacionar esta prática com questões de idade, gênero e treinamento esportivo. Além disso, se tivéssemos provocado a turma de alunos sobre diferentes maneiras de experimentar o “boxe” na escola, talvez fosse construído um novo jeito de “boxear” sem haver contato físico entre os alunos e as alunas.

A fim de organizarmos a visita dos alunos a um dos espaços identificados no mapeamento do bairro, dirigimo-nos a uma Academia próxima para conversarmos com o proprietário a respeito da possibilidade dos alunos da escola pública realizarem uma visita e participarem de uma aula. Como resposta obtivemos a oferta de uma aula de Jiu-Jitsu.

Em momento oportuno, a professora colaboradora solicitou que os alunos elencassem algumas dúvidas a respeito da manifestação da luta “Jiu Jitsu” e organizou um roteiro de perguntas. Só então, informou e motivou a classe para a visita a Academia.

O dia marcado para a visita amanheceu com muita chuva, mas nada poderia diminuir a expectativa geral. O gerente recebeu as crianças, atenciosamente, e solicitou à recepcionista que mostrasse todos os espaços destinados à prática da ginástica, musculação, futebol, natação e, por fim, o espaço onde se realizam as lutas. Os alunos puderam realizar uma prática contextualizada e foram convidados a mais uma manhã de vivências.

O professor da academia, conhecido como Chileno, aguardava-nos e fez uma explanação a respeito do Jiu-Jitsu, para, em seguida, demonstrar alguns movimentos básicos. Respondeu prontamente o questionamento proferido pelos alunos, por meio do

roteiro elaborado na aula anterior e, para surpresa de todos, falou de uma luta que surgiu do Jiu-Jitsu, conhecida aqui no Brasil pelo nome de Arehna¹.

Um estudo do meio não pode ter um aspecto recreativo ou informal. Devemos nos manter atentos aos gestos, às falas, às oportunidades e necessidades de intervenções. Assim procedemos, quando o professor da Academia relatou a experiência de sua aluna que foi surpreendida por um bandido, na rua e à noite. Segundo o depoimento, mesmo com sua pouca estatura conseguiu imobilizar o agressor de quase um metro e oitenta de altura. Tal caso, contado aos alunos, possibilitou uma intervenção da professora colaboradora e da pesquisadora, promovendo a reflexão sobre a situação da mulher e, sobre o significado da prática. Isto foi necessário, pois, a história poderia reforçar certas concepções sobre as lutas manifestadas no início do projeto, pois, como já dissemos a princípio os alunos entendiam a luta como forma de agressão e, neste caso, poderia remeter a uma visão heróica.

Diante deste quadro, houve a oportunidade de conhecer uma nova modalidade de luta, seu histórico e seus movimentos específicos. Pudemos, também, observar os alunos participando e questionando atividades distintas as que estão acostumados em seu cotidiano.

3.8.4 TRABALHO COLABORATIVO

Nesta categoria observamos ações desenvolvidas em colaboração.

Foi proposta, pela professora, uma pesquisa bibliográfica. Os alunos deixaram de lado o futebol de botão e retomaram o futebol de campo - o apelo em relação à Copa do Mundo era muito grande naquele momento - apresentaram interesse em saber mais sobre o histórico do futebol, as regras oficiais, assim como os ídolos consagrados neste esporte e elaboraram, coletivamente, um roteiro para a investigação. Este trabalho de pesquisa realizado pelos alunos, divididos em pequenos grupos, possibilitou-nos - à professora colaboradora com a ajuda desta pesquisadora - o planejamento de uma aula específica, com dois objetivos principais: sistematizar conhecimentos adquiridos e registrar fatos,

¹ ARHENA - (Arte de REestruturação Humana NATural). É uma arte marcial Brasileira que nasceu com base de artes Marciais Orientais como o Tao chu Tibetano. A técnica consiste em socos, chutes, projeções e técnicas de solo. Utilizada especialmente no contra ataque podendo servir como uma arma na defesa pessoal. www.batalha.com.br

conceitos e opiniões sobre o assunto. Desta forma, na seqüência à apresentação dos dados da pesquisa bibliográfica sobre o futebol, seguiu-se a organização de um texto coletivo, utilizando a seguinte estratégia: os alunos iam ditando o texto e a professora colaboradora registrava em folha de papel pardo, de forma que todos pudessem ver o que era escrito. Após várias sugestões, discussões e correções o texto tomou forma e representou, naquele momento, os saberes dos alunos sobre o futebol.

No projeto “Lutas nas aulas de Educação Física”, em semelhança ao procedimento anterior, sugerimos que os alunos se organizassem em grupos para as vivências: braço de ferro, cabo de guerra e sumô. Em seguida, para ampliar a discussão sobre lutas, foi proposto um trabalho de investigação sobre o tema. A professora informou que poderiam formar grupos de interesse, escolhendo uma modalidade de luta. Marcou data para a socialização do trabalho e colocou-se à disposição para eventuais dúvidas, oferecendo também, algumas referências bibliográficas.

Concordamos com Neira (2004), para quem, o professor é desafiado a todo o momento a desenvolver novas formas de ensino e que, portanto, um dos contextos para sua própria aprendizagem é sua relação com os livros, com o computador, com a leitura e a escrita. Assim, mediador da construção do conhecimento por parte dos alunos, o educador deve lançar-se a pesquisar a respeito dos temas propostos. Estamos sempre aprendendo e podemos fazer isso junto com os alunos.

Dando continuidade ao desenvolvimento das atividades de ensino, na intenção de apresentar outros tipos de lutas, a professora reuniu os alunos e informou que precisaria de colaboração para organização e vivência de práticas diferentes.

A sugestão veio em formas de cartazes, os quais foram distribuídos pela escola para partilhar o problema com outras pessoas:

- “Quem conhece e pratica algum tipo de luta, procure pela professora de Educação Física²”.

Alguns alunos, de outras turmas, apresentaram-se e todos puderam apreciar e participar de uma roda de capoeira.

Em mais duas aulas, a presença de colegas de outras turmas, permitiu que se compartilhassem certos saberes desta manifestação cultural por meio de conversas a respeito da capoeira e vivências da roda, da ginga e apreciação da música com a utilização de um CD, cedido pelos alunos, estabelecendo, desta maneira, um diálogo entre grupos

² Texto contido nos cartazes afixados nos murais da escola.

distintos. Alguns golpes como: a “estrelinha”, “a ponte” e “o bico de papagaio” foram socializados em uma aula promovida pelos convidados e com uso de vários colchões.

Sempre existirá a possibilidade, por meio do desenvolvimento metodológico, de que cada aluno tenha experiências particulares de aprendizagem e se aborde o desenvolvimento de conteúdos de formas variadas que dêem oportunidade para a expressão dos indivíduos (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.174).

Nas atividades de planejamento cooperativo, a professora colaboradora e a pesquisadora mantinham-se atentas às finalidades do projeto didático e sua coerência em relação ao Projeto Político-pedagógico, analisando, também questões levantadas nos momentos de trabalho coletivo da escola, que não se revelavam produtivas para o andamento do projeto. Nossas tentativas de proposições de idéias e argumentos, junto ao grupo, foram fracassadas. Na verdade a concepção de que o processo educativo está sempre em construção e o espaço onde há possibilidades de discussão e avaliação é um meio de renovação da prática pedagógica, não foi transmitido ao coletivo, como a pesquisadora e a professora queriam.

Em outros momentos de convivência pedagógica com nossos pares (professores de Educação Física, membros do Grupo de Pesquisa da FEUSP), surgiram algumas idéias interessantes em relação aos encaminhamentos dados. Tais fatos realçaram a importância da discussão coletiva com alunos, professores e comunidade para ampliação de nossas possibilidades de atuação.

3.8.5. AVALIAÇÃO

Esta categoria compreende estratégias de avaliação por parte dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Vejamos como os alunos avaliam um jogo de futebol na escola, a partir de suas próprias representações de como jogar, ou seja, sem a preocupação, por parte da professora, de ensinar gestos descontextualizados previamente à vivência:

- “Fiquei parada porque não sei jogar”
- “Não sei nem pegar na bola”
- “não sei chutar direito”
- “Se a gente erra os meninos brigam”

- “Eles reclamam de tudo”
- “Praticamente a gente jogou 3 contra 6 porque as meninas do nosso time ficaram paradas”
- “o jogo está só entre os meninos, alguns, ninguém está passando a bola, só chutam pro gol...”

Entretanto, após a intervenção da professora colaboradora, problematizando a situação e socializando os conhecimentos e de algumas “dicas”, por parte dos alunos, de como fazer, foi possível perceber alguns avanços, em relação à conquista dos procedimentos interessantes para o desenvolvimento da atividade com o grupo. Foi considerado que a convivência entre eles estava melhor, pois, grupos formados tanto de meninos como de meninas foram, aos poucos, se tornando mais freqüentes.

A situação acima vai de encontro ao entendimento de Neira e Nunes (2006), quanto à concepção de aprendizagem:

Não se trata de aprender a partir de elementos simples conhecidos, mas de produzir um novo conhecimento como resposta às indagações surgidas a partir de uma situação real complexa, recorrendo, individual e coletivamente, a múltiplos procedimentos e ações (p.242).

Saltaram aos olhos as representações que as crianças possuíam a respeito da sua comunidade. Na apresentação das ruas e dos espaços de lazer (campo de futebol, parques, academias), à pesquisadora e à professora colaboradora, também iam apontando pontos positivos e negativos, que segundo estes alunos, o bairro oferecia.

- “Professora, não precisa se preocupar por estarmos no meio da rua, aqui passa pouco carro. Ônibus, então, só de vez em quando”.
- “Você viu, que tem três campos de futebol. Aqui “lazer” é só para os homens”.
- “Este parque está abandonado, ninguém cuida”.
- “Até o posto de saúde aqui é ruim, não tem atendimento para as meninas, temos nossas dúvidas, você sabe né professora”.
- “A nossa escola é uma coisa boa aqui no bairro e tem também as escolas do Estado que oferecem atividades nos finais de semana”.
- “Neste lugar não tem coisas que meninas podem fazer”.
- “Tem mais campo de futebol do que outras coisas, porque são os homens que gostam de se divertir no fim de semana”.

Pudemos notar que os alunos avaliam o bairro, onde moram, como lugar de poucos recursos. Reconhecem os problemas sociais da região e, em função disso, consideram-se inferiores em relação aos moradores de outros bairros. Em detrimento, vêem-se como moradores de periferia acostumados ao descaso e apontam diferenças nas oportunidades para homens e mulheres. Esses condicionamentos sociais fazem com que se percebam como sujeitos sem direitos ao acesso à educação, saúde, lazer etc. e nos levaram a insistir com práticas pedagógicas que proporcionam alguma articulação com o contexto social, a fim de provocar o questionamento das razões de condições sociais tão limitadas.

Em relação ao projeto sobre lutas, foi verificado nas respostas e até em alguns gestos que, inicialmente, luta e briga tinham o mesmo significado, ou seja, lutar é “dar porrada”, é “dar socos e pontapés”, valem até “xingamentos”. Essas respostas indicaram-nos a dificuldade de compreensão dos alunos. Diante das imagens ofertadas pelas diversas mídias, as quais os alunos e alunas têm acesso, é comum encontrarmos adolescentes buscando academias de lutas para se tornarem aptos para embates pessoais ou entre grupos. Alertamos para o fato de que não é somente a escola que ensina, a televisão, por exemplo, traz conhecimentos que os cidadãos utilizam para interpretar a realidade, por conta disso, devemos provocar e facilitar a reconstrução desses conhecimentos.

Percebemos, contudo que os alunos, após uma primeira aproximação, e em função das experiências vividas durante o projeto, passaram à leitura dos gestos e reconstrução de significados, ou seja, terminaram por entender que luta e briga são coisas diferentes.

Percebe-se daí a importância de um pedagogia crítica no estudo dos diversos temas o que lhes proporcionou uma emancipação das experiências sensíveis mais diretas e proporcionou outras leituras. Sendo assim, pode-se avaliar positivamente o percurso didático realizado. Nesse sentido, um aspecto fundamental foi a manutenção do patrimônio cultural enquanto eixo central de todo o trabalho. Constatamos que bons filmes e bons textos são aqueles que contribuem para o desenvolvimento de múltiplos olhares sobre a realidade e que possibilitam articulações com saberes e expectativas dos alunos. Atividades extra-escolares diversificam a oferta de ensino e pelo que constatamos motivam os estudantes a aprender constantemente:

- “Esta academia é muito grande, gostaria de fazer aulas aqui”.
- “Com certeza, não faltarei na próxima quarta-feira”.

- “Aprendi que lutar é muito mais defesa do que ataque”.
- “É preciso saber imobilizar o adversário, ter inteligência para isso”.
- “Entendi que essa luta, Arehna, surge aqui no Brasil, é isto mesmo”?

Partindo da concepção que o ato de avaliar deve ser processual, e ter o propósito de subsidiar o planejamento, esta ação incluiu tanto o repensar sobre a forma de aproximação que acontece entre professor, aluno e conhecimento, como o fato de que a escola e a sociedade apresentam diferenças culturais. Acreditamos que nossos alunos compreenderam a relação entre Educação Física e Leitura, tornaram-se mais autônomos em relação às práticas corporais, conviveram e aprenderam sobre as diferenças e tiveram também, a oportunidade de entender a importância do registro do patrimônio da cultura corporal e da possibilidade de poder ser registrado, socializado, ampliado e modificado.

3.9. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA NUM CONTEXTO DE PESQUISA EM COLABORAÇÃO

Este trabalho foi validado porque teve uma a professora que buscava mudanças em sua prática pedagógica. Essa questão evidenciou-se no encontro entre a pesquisadora e os outros colegas da escola, quando ela afirmou que tinha interesse em fazer algo diferente para os alunos, pois, não estava satisfeita com o resultado do seu trabalho nos últimos anos. Tal qual ocorre normalmente com os educadores e educadoras comprometidos, ela participava ativamente de cursos de formação continuada, mas, segundo suas colocações, as dificuldades em alcançar os objetivos educacionais, cada vez mais, estavam presentes, principalmente no trabalho realizado com alunos do ciclo II. Das suas falas, destacamos o motivo do seu envolvimento com esta investigação:

“Aceitei o convite com muita facilidade, não tinha idéia das dificuldades a que seria submetida, mas sabia que o crescimento profissional por certo seria favorecido”.

A professora colaboradora buscava desenvolver competência profissional, e como conceitua Contreras (2002), combinar habilidades, princípios e consciência do sentido das conseqüências das práticas pedagógicas. A intervenção da pesquisadora ocorreu no acompanhamento e na cooperação no percurso de formação da professora.

Foi exatamente este aspecto apresentado pela professora – a percepção e o desejo da necessidade de mudanças no fazer pedagógico – que sinalizou para a propriedade do método de pesquisa utilizado durante a investigação. Deste modo, a

pesquisa-ação colaborativa foi desenvolvida tencionando pensar, por um lado, unidades didáticas da Educação Física articuladas ao Projeto Político-pedagógico da escola e, por outro, na perspectiva de desenvolvimento dos conhecimentos sobre o fazer pedagógico. Foram promovidas reuniões com a docente visando reorientar, sugerir e apoiar a sua atuação, pois, acreditávamos que nossa participação poderia contribuir na análise e reflexão sobre a prática pedagógica, bem como na compreensão dos contextos que a condicionam. Assim, a análise dos dados coletados, por meio de observações participantes, reuniões de orientações, entrevistas e depoimentos informais a respeito do percurso formativo da professora colaboradora, permitiram-nos o estabelecimento de certas categorias descritas e interpretadas abaixo.

3.9.1. POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO

Enquadram-se nesta categoria ações e sugestões deliberadamente pensadas para fomentar a investigação e reflexão sobre a prática pedagógica e que refletiram sobre o desenvolvimento profissional.

Tendo em mente um fazer pedagógico condizente com as concepções de uma comunidade educativa específica, teoricamente viável e eticamente justificada, foi empreendido um trabalho de acompanhamento da formação da professora colaboradora, concomitante com o de investigação e proposição da prática desenvolvida nas aulas de Educação Física. Para tal, realizamos reuniões freqüentes na casa da professora colaboradora, e ambas acompanhamos, na condição de membros participativos, um grupo de pesquisa da prática pedagógica da Educação Física Escolar na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), participamos da elaboração de documento referencial da área, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) e desfrutamos de muitos outros momentos para discutir, refletir, estudar, comparar enfim, compreender as relações entre o que se pretende (concepção) e o que efetivamente se realiza (ação). Os estudos teóricos aos quais nos debruçamos orientaram a proposição e revisão das ações pedagógicas.

Nos primeiros encontros, ocupamo-nos com a leitura e a compreensão das intenções expressas nos documentos oficiais da escola. A ênfase dada à “formação global do aluno e desenvolvimento do senso crítico”, registrada na proposta pedagógica, passou a subsidiar nossas decisões.

Buscamos no Projeto Político-pedagógico da unidade educacional, alguns registros que apontassem as características da comunidade e do contexto onde ela estava inserida, uma vez que, se existe pretensão de mudanças temos que ter conhecimento da realidade para pensar em propor ações adequadas. Verificamos dados relacionados à necessidade de integração entre escola e comunidade, dificuldades de aprendizagem nos ciclos e na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e dificuldades no processo de alfabetização e letramento, porém, o documento oferecia poucos indícios sobre as condições sócio-históricas da comunidade, prováveis determinantes destas constatações.

Ressaltamos que o âmbito de atuação do professor não se restringe ao espaço escolar e a sala de aula, ao contrário, implica compromisso de intervenção com toda a comunidade. Assim sendo,

Já não estamos falando do professor ou professora, isolado em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais do exercício profissional do ensino (CONTRERAS 2002 p. 82).

A partir desses dados, levantamos a necessidade de conhecer melhor a realidade local, elaborando para isso, juntamente com os alunos, o mapeamento do entorno escolar.

O projeto temático inicialmente desenvolvido, “O mundo dos livros é viajar sem sair do lugar”, deveria permear todas as áreas de conhecimento, fato que nos fez refletir sobre a relação entre Educação Física, leitura e escrita. Desde então, para nós, a capacidade leitora que interessava desenvolver nos alunos era a leitura dos gestos, nesse sentido, os registros dos saberes construídos seriam realizados em função do rumo que iriam tomar os projetos didáticos desenvolvidos com as turmas de alunos.

Muito contribuíram, para compreensão da metodologia utilizada, os estudos e as discussões decorrentes dos encontros do grupo que participavam, tanto a pesquisadora como a professora colaboradora, na FEUSP. Situar a Educação Física na área da Linguagem implicou em melhor compreender os possíveis encaminhamentos para uma prática pedagógica na abordagem da cultura corporal, bem como, considerar que cada grupo cultural por meio das manifestações corporais expressa um conjunto de códigos que possuem significados e sentidos.

Observamos que, a partir da aproximação e frequência, a professora colaboradora tornava-se cada vez mais atuante no grupo. Preparava-se para os encontros, lendo os textos indicados, fomentava a discussão com questionamentos e com exemplos da prática realizada etc.

Quando a professora colaboradora nos informou que estava lendo um livro que, segundo o autor, pretendia discutir uma proposta pedagógica que caracterizava a cultura corporal como um componente do processo de formação humana, combinamos que, ao final da leitura, discutiríamos as teses apresentadas para refletirmos sobre a ação pedagógica. A discussão ficou truncada. Registramos, a partir desse fato, a necessidade de indicar alguns textos e mais ainda, a necessidade de elaborar junto com a professora colaboradora um roteiro para que a leitura resultasse em compreensão e confronto entre a teoria elaborada pelo autor e os dados observados na investigação da prática pedagógica a qual nos propusemos.

Em momento oportuno e por iniciativa própria, a professora colaboradora iniciou a leitura do livro “A prática educativa” de Zabala (1998). Motivamos tal atitude e combinamos uma leitura compartilhada. Escolhemos um capítulo do livro e a fizemos em voz alta. Ao final de cada parágrafo, uma ou outra, interrompia e tecia comentários. Tentávamos apresentar exemplos práticos relacionados à teoria explicitada pelo autor. Apesar da demora, foi um trabalho importante para perceber o quanto compreendíamos o texto e como refletíamos a prática a partir dele. Foi interessante, também, reconhecer que ao debruçarmo-nos na leitura exercitávamos o pensar e o teorizar, sistematizando assim, os próprios saberes, transformando a experiência em conhecimento. Desta forma podemos inferir que ao envolver-se plenamente com o trabalho, o professor aprende a pesquisar e construir conhecimento, ou seja, consolida o processo reflexivo.

A maior parte do tempo de nossos encontros ocupávamo-nos com o desenvolvimento da prática pedagógica, ou seja, com a elaboração das etapas dos projetos. O esquema, geralmente, consistia em avaliar o que já tinha sido feito, refletir se o que estávamos fazendo aproximava-se dos objetivos pretendidos, isto é, considerar a participação dos alunos para finalmente propor novas etapas. Com essa dinâmica freqüente, pudemos perceber que a professora colaboradora passou a desenvolver o trabalho de forma mais consciente. Antecipava-se muitas vezes e encaminhava via e-mail sugestões de aulas para ciência da pesquisadora. A partir daqui, surgiu o que chamamos de “e-mail pedagógico”. Por esta via, circularam diversos depoimentos, entre eles, uma síntese avaliativa do próprio percurso formativo:

-“A análise que faço é que, ainda que sutil, está havendo progresso, na verdade vejo que estou tendo um olhar mais profissional para as falhas observadas e citadas (pelo menos não chorei, né). Sei que tenho potencial para dar uma boa aula e enfim um encaminhamento adequado. Às vezes não o faço e acredito ser preciso estar mais atenta aos objetivos bem como as respostas, não só as verbais é claro, dos alunos, pois só assim a aula fluirá”.

Quando a aula tomava um rumo diferente do pretendido, desarticulado do objetivo proposto e planejado, as impressões gerais sobre o ocorrido eram registradas pela pesquisadora e problematizadas nos encontros de planejamento, análise e replanejamento do projeto didático. Reiterando o que já foi mencionado, por ocasião da nossa participação nas reuniões de formação constantes no calendário escolar, não foram constadas oportunidades onde a professora colaboradora pudesse discutir e/ou apresentar aos seus pares as dificuldades identificadas ou soluções encontradas na realização de seu trabalho, aspecto que consideramos de extrema importância para a compreensão, tanto do processo de ensino e aprendizagem, quanto da própria razão de ser e funcionamento das reuniões coletivas. Sem dúvida se fossem melhor aproveitadas, essas ocasiões potencializariam o desenvolvimento e reflexão crítica dos professores a respeito da própria realidade e dos fatores sociais que a determinam.

As diversas etapas dos projetos desenvolvidos com os alunos decorreram da análise e avaliação do trabalho realizado na etapa anterior. Muitas vezes, em nossas reuniões (professora colaboradora e pesquisadora), foi necessário rever e rediscutir os objetivos, ou seja, colocar-nos no contexto da ação. Um questionamento presente era “o por que” e o “para que” ensinar determinado conteúdo. A estratégia utilizada para desenvolver o plano de ensino de Educação Física consistiu basicamente em pedir que a professora colaboradora escrevesse o plano e a partir destes registros desencadeavam-se os questionamentos, as sugestões, os encaminhamentos. A intenção era possibilitar a tomada de consciência do processo de construção do projeto, considerando as respostas dos alunos e alunas e as proposições desencadeadas durante os encontros de formação e planejamento.

Decidimos, portanto, planejar passo-a-passo a prática pedagógica, atentas ao estudo de um tema que, por sua complexidade, viesse a favorecer o desenvolvimento da capacidade de conhecer, interpretar e analisar de forma crítica os fenômenos que acontecem tanto dentro como fora da escola.

Tal decisão apoiou-se na compreensão de que a partir da prática vivida pelo educador com seus alunos, é possível problematizar suas escolhas didáticas, bem como

confrontá-las com as opiniões de seus colegas para que todos sejam desafiados a revisarem as ações empreendidas na defesa da construção de um currículo que se predisponha ao questionamento, a participação e a transformação. Consideramos, neste nosso posicionamento, os pressupostos de Contreras (2002) ao referir-se às qualidades da prática profissional abrangendo três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, o que não exclui os apontamentos de Sacristán e Pérez Gómez (2000) quanto a necessidade do professor desenvolver: formação cultural, estudo crítico do contexto e análise reflexiva sobre a prática.

Com o passar do tempo, tornou-se comum observar a professora colaboradora anotando os aspectos por ela considerados mais interessantes, durante nossos encontros, durante as reuniões de trabalho coletivo na escola, bem como, no final das atividades com os alunos. Tornou-se, também, prática freqüente o envio de e-mails como forma de registro utilizada pela professora com eficácia, principalmente, para expor seus sentimentos em relação ao que estava vivenciando. Essas atitudes da professora colaboradora nos indicaram seu empenho em avaliar sua prática pedagógica e sua postura de educadora.

A partir das avaliações iniciais e da nossa decisão em tematizar o futebol, em reunião do grupo de pesquisas (FEUSP), tivemos a oportunidade de apresentar a idéia do projeto para os colegas. As sugestões e as experiências relatadas, bem como, a oferta de diversos materiais para uso com os nossos alunos serviram para ampliar os olhares com relação às possibilidades de ação e reflexão.

Com as sugestões do grupo passamos a pesquisar filmes relacionados com os temas desenvolvidos em aulas e socializamos essa idéia com os alunos que, contribuíram trazendo alguns DVDs, os quais, eram analisados e dele selecionado algumas cenas para apreciação e discussão em classe. Tal fato aponta para a necessidade de atualização por parte dos professores e ainda favorece maior aproximação com a cultura dos alunos. Cabe ressaltar a afirmativa de Moreira (2002) no que se refere à necessidade do professor ser “multiculturalmente orientado”.

Já relatamos a oportunidade que tivemos em participar da discussão e elaboração de um documento “Referencial da área de Educação Física” na Secretaria de Educação do Município de São Paulo (SME-SP), queremos agora, acentuar que esta participação, entre outras exigências, levou-nos a escrever sobre o trabalho desenvolvido e compartilhá-lo com um grupo bastante expressivo de professores da rede municipal.

Apesar do nervosismo, a professora colaboradora saiu-se muito bem na apresentação do trabalho até então realizado. Respondeu, na medida do possível, às questões da platéia e vivenciou uma experiência que elevou sua auto-estima. As perguntas encaminhadas e os comentários dos professores ouvintes foram registrados e contribuíram para, em encontro posterior, entre professora colaboradora e pesquisadora, reavaliar e reencaminhar as etapas do trabalho. Uma das questões levantadas e, por nós cuidadosamente considerada, dizia respeito à preocupação das aulas transformarem-se muito mais em pesquisa, discussão e reflexão, o que faria diminuir excessivamente o espaço para as vivências corporais.

Ao que nos parece, a grande preocupação dos professores é com “o que” ensinar. Para responder a esta questão, segundo Neira e Nunes (2006) “as diferentes teorias podem recorrer as discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (p. 105). Inferimos que a concepção de Educação Física pautada nas idéias da psicomotricidade, formação integral ao aluno, e principalmente nos aportes desenvolvimentista, organização dos conteúdos de ensino a partir das características do comportamento motor dos alunos e defesa do movimento como principal meio e fim da Educação Física, ainda hoje, influenciam o modo de pensar a prática pedagógica desta área de conhecimento.

Concordamos que as manifestações da cultura corporal, sejam o objeto de estudo da Educação Física, devido à sua função enquanto forma de expressar sentimentos, emoções e toda a produção cultural da humanidade. Neste caso, a Educação Física escolar deve oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer mais profundamente o repertório da cultura corporal. O que significa dizer que as práticas desenvolvidas nas aulas compreendem tanto o jogar, o dançar, o brincar e... mas também o diálogo que se estabelece entre as diferentes manifestações corporais.

A incumbência de escrever o relato da prática para compor o documento da PMSP, acima citado, transformou-se numa situação das mais conflituosas de tudo que já tínhamos vivido juntas, principalmente porque, até então, não tínhamos atuado nessa esfera. Nossa intenção era que a professora colaboradora escrevesse e reescrevesse quantas vezes fossem necessárias com a certeza que para cada reescrita haveria um processo intenso de reflexão e conscientização sobre a prática, de forma que, ao organizar as idéias em forma de registro escrito, organizá-las-ia também em sua mente.

Felizmente, a experiência resultou na publicação do texto em documento oficial e na satisfação de trabalho realizado por parte da professora colaboradora.

Os encontros entre pesquisadora e professora ganharam um novo impulso com correio eletrônico, dado o dinamismo desse recurso. Se bem que, longe uma da outra, os desabafos e os “puxões de orelhas” fluíam na velocidade da Internet.

Os desabafos, acima citados, apontaram de forma interessante os sentimentos da professora colaboradora em relação às mudanças que estavam acontecendo em sua prática e que ela bravamente insistia em continuar. O choro continuava perceptível nas entrelinhas mas sua luta era grande. Isto indicava que uma nova professora nascia, o que foi demonstrado, principalmente, nesta sua afirmação:

-“Todo esse trabalho reafirmou o sentido de respeito que tenho para com meus alunos bem como gerou em mim maior confiança para expor minhas dificuldades e dúvidas bem como favorecer uma relação de amizade, respeito, diálogo e troca com meus alunos e colegas professores. Foi muito bom associar nossas aulas com os problemas da sociedade, com as necessidades do bairro, enfim fazer uma ponte com tudo que tem valor para os alunos e estava na mídia”.

3.9.2. DIFICULDADES VIVENCIADAS

Esta categoria abrange os dados que nos remetem às dificuldades vividas pela professora colaboradora no ato de compreender, discutir, analisar, empreender, avaliar, enfim, inovar a prática pedagógica.

Sem dúvida, para a professora colaboradora que ousou transformar sua prática, o ano letivo de 2006 foi intenso no que diz respeito à revisão das próprias concepções e ações pedagógicas, como se pode verificar nas suas palavras:

“Foi muito difícil lidar com uma pessoa observando meu trabalho, principalmente, pelo fato de que tal pessoa sabia de cor os passos que eu deveria dar (conforme o planejado por nós) e estava ali preparada para observar tudo e, claro, no momento oportuno fazer as devidas colocações, sugestões e críticas. Tudo isso era novidade pra mim e muitas vezes eu travava”.

Por ocasião da análise dos documentos oficiais da escola, a professora colaboradora afirmou ter participado das reuniões organizadas para discussão e deliberação dos conteúdos dos documentos, principalmente no que diz respeito ao Projeto Político-pedagógico, entretanto, durante a leitura, quando questionávamos algum

ponto, ela parecia não ter clareza quanto ao que realmente se pretendia. Como exemplo, podemos citar que nosso questionamento com relação às afirmações expressas nos documentos: “cidadão protagonista”, “desenvolver o senso crítico e a autonomia” e “busca de uma melhor qualidade de vida” fez com que a professora hesitasse e “despertasse” para a reflexão. Aproveitando da situação, informamos à professora sobre a necessidade de compreender, de forma clara, as finalidades e objetivos de um projeto educativo que se estabeleceu coletivamente. Ainda, a importância de se fugir dos “slogans”, ou seja, evitar fazer registros que denotem o uso de frases prontas, copiadas e repetidas por todos, sem a devida compreensão e consenso. A professora alegou que:

“Tenho participado de muitas discussões e deliberações sobre os assuntos da escola. Por muito tempo fiz parte do Conselho de Escola. Sinceramente, nunca atentei para as questões que você está trazendo. Pode parecer ingenuidade de minha parte”.

Com a intenção de superar a ingenuidade alentada, procuramos por meio desta pesquisa-ação promover momentos que estimulassem a reflexão crítica sobre o cotidiano tanto nos alunos quanto na colaboradora do estudo. Para Contreras (2002),

a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano (p.165).

O percorrer da investigação, deixou-nos a certeza da fundamental contribuição das ocasiões onde foi possível refletir sobre o que acontecia, por quais motivos e desvelar novos caminhos. Os momentos de dificuldades e desânimo vividos foram relatados verbalmente, no final de uma aula, quando os alunos iam embora e até mesmo via e-mail. Nestas circunstâncias, diversas vezes constatamos que a professora colaboradora agia mais pelo hábito (repetição de gestos automatizados) do que pela consciência crítica das ações empreendidas.

-“Sempre fui de buscar novidades, uma vez que nunca me conformei com mesmices, mas nesse caso, principalmente no início dos semestres (fase diagnóstica), sentia-me como um autômato, não sabia por onde começar, quais os caminhos e até mesmo tinha dúvidas quanto aonde chegaria”.

Ao nosso olhar, suas dificuldades dirigiam-se principalmente à compreensão das relações entre a realidade e um plano de ação cuja finalidade é dar voz e vez aos alunos. Para minimizar esta situação, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), são de opinião que a escola deve assumir o “cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social” (p. 374).

Nesse aspecto, é interessante mencionar que a avaliação diagnóstica realizada com os alunos apontou a representação de “conhecimento escolar” como algo distante de suas próprias vidas e nos levou a pensar a prática por meio de projetos didáticos de forma a propor um currículo que se configurasse como um processo em construção e que levasse em conta a interpretação da realidade.

A professora colaboradora descreveu sua experiência no desenvolvimento de projetos nas aulas e como exemplo nos relatou a atividade desenvolvida em 2002 com alunos do terceiro ano do primeiro ciclo (3ª série):

-“fiquei pensando em como seria legal construir uma colcha com os alunos e incentivá-los a contar suas histórias. Apenas avisei os alunos que tinha pensado em desenvolver com eles um projeto e procurei motivá-los a fim de que o projeto passasse a ser de todos nós. Já havia até pensado o nome, “Colcha de Retalhos”. Idealizei esse trabalho, com o objetivo de finalizar com uma produção artística e mais uma atividade de expressão corporal para isso fui remexer em minhas memórias”.

Pudemos verificar pelo relato, que o trabalho tinha um fim em si mesmo. Embora buscasse aprimorar sua ação pedagógica, a professora parecia não ter clareza em relação aos objetivos e alcances do trabalho desenvolvido. A nosso ver, a professora já tinha ouvido falar sobre a organização do ensino por projetos e parecia até concordar com ela, mas, tinha dificuldades em realizá-los, porque lhe faltavam estratégias para concretizar essa ação. De forma que, nos encontros com a professora colaboradora, percebíamos a necessidade de ancorar o trabalho em objetivos pré-determinados, pois, acreditávamos que fixando os fins seria mais fácil pensar a proposta de trabalho. Na intenção de compartilhar ações educativas, necessitávamos também, discutir concepções pedagógicas, e, aos poucos construímos uma proposta dialógica onde o processo a ser desenvolvido constituiria nossa maior preocupação.

Com certeza, ao longo de nossas investigações, constatamos desenvolvimento profissional da professora colaboradora ao observarmos seu empenho em considerar a cultura dos alunos, ao abrir espaço para o diálogo e investir numa abordagem pedagógica que valoriza objetivos, conteúdos e método, visando oferecer aos alunos condições e

oportunidades de escolhas. Entretanto, verificamos, de início, certa insegurança, constatada, por exemplo, no seguinte depoimento:

-“Um grande conflito vivenciado por nós, professora e pesquisadora, foi o momento de planejamento das aulas, que deveriam ser planejadas por mim e observadas pela pesquisadora. Juntas idealizamos muitas coisas, das quais nem todas puderam se realizar, por exemplo, foi um quadro que seria feito com pinturas no tecido, com o tema da copa do mundo pelos alunos e a seguir formaria uma grande colcha de retalhos; outra atividade que vislumbramos para o primeiro semestre, foi a visita a uma escolinha de futebol, mas ambas atividades foram deixadas de lado pela falta de tempo ou porque o grupo de alunos enveredou por outros caminhos” (professora colaboradora).

No decorrer do ano letivo, como já relatado, desenvolvemos dois projetos didáticos: “Nova Leitura do Mundo do Futebol” e “Lutas nas aulas de Educação Física”. Infelizmente, nos encontros com os professores da escola, em horário coletivo, raros foram os momentos, onde a prática da Educação Física ou de qualquer outra área, foi problematizada de maneira a proporcionar a revisão das ações pedagógicas.

Embora a escola tenha optado em trabalhar com tema gerador, verificamos que a preocupação maior recaía nos produtos, ou seja, como cada uma das áreas contribuiria para a mostra de trabalho no encerramento do semestre. Estas questões desencadearam, a nosso ver, dificuldades em estabelecer relações de trocas com outras disciplinas.

Sem condições de discutir o plano de ensino da área com o grupo escola, mantivemos o propósito de atender ao Projeto Político-pedagógico. As reflexões sobre as ações pedagógicas limitaram-se aos nossos encontros e as estratégias utilizadas para contribuir com a formação da professora colaboradora.

Sendo assim, compreendemos que, inicialmente, a professora colaboradora apresentava os planos, as análises e sugestões de forma bastante tímida. Parecia esperar que decidíssemos por ela o que fazer e como fazer, porém, aos poucos, argumentava mais e melhor. Sua relação com os alunos, também, pareceu-nos bastante tensa, inicialmente. Observamos vários momentos durante as aulas, onde recorreu, um tanto aflita, às anotações elaboradas nas reuniões. A própria professora colaboradora referiu-se a essas dificuldades:

“Os momentos de angústia, ainda permeiam alguns encontros que antecedem nossas aulas e, até mesmo, em alguns momentos das aulas, mas quando vejo o resultado, sinto-me aliviada e satisfeita”.

Foi possível, também, verificar dificuldades, por parte da professora colaboradora, em encaminhar situações inéditas. Contreras (2002) nos faz refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na perspectiva da diversidade, apresentando inúmeros momentos de incertezas e imprevistos para os quais o educador necessita de um posicionamento que o leve a proceder da melhor forma e sempre em relação ao significado dos valores educativos pretendidos. Vejamos como a professora colaboradora manifestou sobre essa situação:

-“Sabe de uma coisa, tudo isso está me parecendo bexiga de festa infantil, quando fico contente ao vê-las todas cheias, alguém desamarra, elas esvaziam e eu preciso e quero enche-las novamente para que a festa fique bonita. Recomeço e quando olho, novamente tenho que recomeçar. Não digo "tenho" porque é obrigação mas que quero concluir ou pelo menos dar seqüência. Não sei se usei o exemplo certo, é que quando faço, faço com carinho e cuidado para fazer bem feito e até acho que está bom. No momento, não sei como fazer para melhorar”.

Apesar da intenção de favorecer o diálogo, o relacionamento entre os alunos e a noção de igualdade entre as pessoas, presenciamos momentos onde a professora colaboradora falava e não se preocupava em aguardar pelas respostas dos alunos ou, até mesmo, em incentivá-los a participar. Na intenção de garantir a coerência entre o que se diz e as estruturas que se privilegiam, solicitamos à professora colaboradora que refletisse como, nas rodas de conversa, proporcionar maiores condições para as manifestações verbais. Nessa ocasião, ela não conteve as lágrimas, o que nos fez perceber o quanto respeitava seus alunos. O desabafo que se seguiu permitiu constatar que o processo de investigação e refletir sobre a própria prática compreende momentos de dúvidas e incertezas, demandando, por sua vez, espaços onde o professor possa falar sobre seu trabalho:

-“Você quer saber como foi a aula? Pois é, tive vontade de não ir...ou então... seguir a orientação do Luiz..., a sua...e então decidi, fui, cheguei uns 10 minutos atrasada, porque na verdade, acho que fiz hora em casa querendo que eles fossem dispensados, mas, ao chegar, entrei pelo portão da frente porque também queria que eles me vissem chegar e então voltassem. Oras, vai entender, né. Isso é um misto de loucura com responsabilidade ou medo, sei lá”.

A pesquisa realizada permitiu verificar as dificuldades enfrentadas pela professora na leitura e interpretação dos textos que, por vezes, subsidiaram nossos encontros e possibilitariam um aprofundamento sobre as questões envolvidas na prática pedagógica. Esse fato contribuía para que sua escrita adquirisse quase sempre a forma de esquemas e apontamentos, manifestando uma série de limites quando solicitada a redigir pequenos textos.

Acreditamos que não se trate de um caso particular, pois ao participarmos do horário coletivo na escola cujo objetivo principal é promover a formação continuada dos professores com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, observamos a emergência dessas mesmas dificuldades. A não compreensão dos textos, por exemplo, truncava a compreensão de um fazer articulado aos programas estabelecidos pela administração municipal, bem como, a elaboração de propostas que articulassem os anseios da comunidade. Entretanto, a experiência vivida ao acompanhar a professora colaboradora, fez-nos entender que potencializar os recursos existentes, na própria escola, é um dos caminhos adequados para a superação dos obstáculos.

Diante do exposto, podemos afirmar que mantivemos relevantes momentos de discussão sobre a prática pedagógica por um lado e envolvemo-nos em situações bastante delicadas quando apresentávamos os registros das aulas à professora: ora tínhamos elogios a fazer, ora precisávamos chamar a atenção para que as atividades a serem desenvolvidas com os alunos não tivessem um fim em si mesmo.

A prática e o desenvolvimento profissional ocorreram num contexto específico. Partimos do levantamento de dados que apontavam a percepção, desejos e necessidades de alunos e professora colaboradora para elaboração de projetos com vistas a reelaboração crítica de conhecimentos. Evidentemente, esse ciclo não se fecha, ao contrário, pode apresentar pontos interessantes e ser revisto principalmente se as discussões realizadas no grupo de professores da escola, tomar como eixo as necessidades das crianças e das comunidades, considerando tanto a cultura local como a acadêmica.

Desencadeamos um processo de acompanhamento e mudança na prática pedagógica na área de Educação Física, uma vez que o planejamento consciente e engajado com a proposta da escola indicava as intervenções necessárias para valorização da cultura, reflexão sobre ações centradas na formação crítica e construção de bases para a democracia.

Apontamos que, mesmo nos momentos mais difíceis, era evidente a determinação da professora colaboradora em avançar na melhoria de qualidade de suas aulas. As revisões constantes favoreceram, não só a transformação da sua prática pedagógica, como o desenvolvimento de competências profissionais.

A professora, a cada dia, buscava criar contextos onde as inter-relações favorecessem as aprendizagens ao mesmo tempo em que se posicionava ética e politicamente. Sendo assim, não podíamos mais voltar atrás. Os sentimentos da pesquisadora, agora, eram ambíguos o que a levava a um comportamento ora de “carregar no colo”, ora de ser “dura” com a professora colaboradora. A pesquisadora não saiu ilesa de todo esse processo de formação contínua e “conjunta”, fato que confirmou nossa hipótese inicial de que a pesquisa, em colaboração, traria mudanças em todos os envolvidos na práxis. Nossos encontros, apesar de tudo, passaram a ser o encontro de duas grandes e teimosas amigas.

A partir da experiência vivida, podemos afirmar que o processo pelo qual passou a professora colaboradora, contemplou inúmeros momentos de: leitura, reflexão, interação com os alunos e com a pesquisadora, registros, revisões, elaboração de textos, ampliação da bagagem cultural, desenvolvimento de atitudes compromissadas politicamente etc e isto lhe permitiu produzir conhecimentos, adquirir experiência e ressignificar seus próprios saberes, capacitando-a atuar ativamente na construção do currículo.

Arriscamo-nos a dizer que a professora pôde compreender que a intervenção necessária para uma formação humana deve partir dos significados que os alunos trazem e se reconstruir criticamente e de forma socializada. Da mesma forma, o papel de intervenção da pesquisadora, junto à professora colaboradora, apoiou-se, em pelo menos, três eixos: nos desejos e saberes práticos da professora colaboradora; na revisão constante da literatura e finalmente nas necessidades apontadas por aqueles a quem a escola deve servir – os alunos, as famílias e a comunidade.

Acrescentamos que as atitudes necessárias para um perfil de professor co-responsável pela construção curricular e pela transformação da sociedade, portanto, com forte apelo político, apresentam um peso demasiado para ser transportado solitariamente. Compreendemos a inviabilidade de uma postura neutra e uma ação puramente técnica por parte do educador, bem como, apontamos a necessidade de espaços onde os professores possam discutir criticamente sua prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a proposta da escola, para o ano letivo de 2006, observamos em seus documentos oficiais, particularidades que nos chamaram a atenção, tais como: “redirecionar a prática pedagógica, tornando-a mais eficaz”; “garantir práticas pedagógicas de inclusão; como também, compreender e praticar valores fundamentais das relações humanas, como: respeito, solidariedade, justiça, diálogo etc.” e, ainda, a “formação global do aluno enquanto ser social, desenvolvimento do senso crítico etc.” Avaliando tais questões, compreendemos que a preocupação, de nossa parte, em atender o Projeto Político-pedagógico da unidade investigada por meio de ações articuladas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física, levou-nos a atingir tais metas.

Ao desenvolver a intervenção colaborativa durante todo o ano letivo de 2006 foi possível observar não só a prática pedagógica de Educação Física, como também, participar das reuniões de discussões no coletivo de professores e conversar com a comunidade por ocasião de apresentação de mostras de trabalhos dos alunos, uma vez que, consideramos que para compreender a cultura da escola investigada, além da leitura de documentos oficiais da unidade, foi necessário procedermos também à leitura da realidade local. Inferimos que um processo contínuo de discussão e avaliação perpassa o cotidiano escolar, que, embora reconhecendo certas fragilidades neste procedimento, ponderamos que os valores de participação e diálogo estão sendo praticados.

Consideramos, a partir das categorias criadas nesta investigação e que apóiam nossas interpretações, que a professora colaboradora juntamente com a pesquisadora propuseram e desenvolveram tanto o plano de ensino quanto o plano de aulas de Educação Física atentas às ações práticas que privilegiassem os princípios de participação e colaboração, por meio de uma metodologia dialógica e problematizadora que respeitou o patrimônio cultural dos alunos, entendendo e considerando os momentos de resistência e tencionando a ampliação e ressignificação dos conhecimentos originais.

Diante desse quadro, vamos ao encontro das idéias de Neira e Nunes (2006) quando identificam a necessidade de: “promover condições para que estruturas autoritárias sejam suspensas, e o ensino, encaminhado para uma emancipação” (p.118).

Por outro lado, a avaliação constante por parte da professora colaboradora e da pesquisadora, bem como pelos alunos, atesta a existência de transformações significativas fruto da ampliação dos conhecimentos, por meio de uma postura de confronto de idéias e análise crítica das situações vividas no cotidiano.

A interpretação das cinco categorias identificadas, a partir dos dados obtidos pela observação e registro da prática pedagógica transformada - Participação dos alunos; Práticas que buscam conhecer a cultura e os saberes dos alunos; Práticas pedagógicas preocupadas em promover discussões, reflexões e ampliação do conhecimento dos alunos; Trabalho colaborativo e Avaliação – proporcionaram o alcance de algumas descobertas relevantes do estudo, traduzidas em constatações e proposições.

No tocante à participação dos alunos, Padilha (2004) apresenta a “possibilidade de decisão e de participação efetiva de todos os segmentos nos processos relacionados à escola e à maior e melhor comunicação e articulação desta com seu entorno” (p.104). Esta assertiva nos fez retomar o fato, por nós observado, de que os alunos não tinham conhecimento, ou pelo menos não foram capazes de referir-se ao Projeto Político-pedagógico e nem tampouco ao Tema Gerador da escola, o que nos fez pensar que não participaram de forma efetiva das decisões conseqüentes. Entretanto, no âmbito da gestão da aula de Educação Física, foi possível reconhecer ações voltadas à formação cidadã enquanto direito social. A partir do diálogo, sempre incentivado pela professora colaboradora, surgiram situações adversas que garantiram aos alunos espaços para apresentarem idéias, discutirem-nas e reelaborá-las de forma a interferir no encaminhamento da prática pedagógica.

Uma prática assim idealizada, ou seja, que se reorienta pela comunicação, envolve uma organização que aceita, não só o professor, mas também o aluno, ou pequenos grupos, como coordenador de seqüências didáticas. Observamos nas aulas situações onde, de forma responsável, o aluno desempenhou o papel daquele que detém e socializa com os colegas o conhecimento, remetendo-nos à compreensão de Educação Física enquanto componente curricular passível de desenvolver a dignidade da pessoa humana e que, pelo convite à participação e valorização do patrimônio cultural, favorece a diminuição de hierarquias.

Mais comumente, verificamos a professora colaboradora como articuladora do processo de ensino e aprendizagem e no que concerne as práticas participativas, empenhava-se em diversificar as formas para tematizar a cultura corporal, o que apresenta indícios de uma concepção de Educação Física que desenvolve ações pedagógicas inclusivas, sem diferenciar aquele que domina determinadas técnicas daquele que se propõe a discutir novas regras em benefício da maioria. O acompanhamento e observação dos alunos que, inicialmente, pouco contribuíam com a dinâmica das atividades apontou que ao sentirem-se seguros e valorizados em seus saberes, participavam cada vez mais dos momentos de aula – sugerindo encaminhamentos, arriscando palpites ou trazendo novas

informações, daí ser possível inferir um certo envolvimento com as práticas corporais em espaços não escolares.

Esses dados nos remetem as colocações de Neira e Nunes (2006) quando afirmam que a prática pedagógica da Educação Física, na abordagem cultural visa oferecer oportunidades de conhecer mais profundamente o repertório da cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o. Nesse sentido, constatamos, na investigação realizada, a necessidade de recorrer a outros suportes lingüísticos (filmes, por exemplo), para atingir os objetivos da Educação Física no que se refere inclusive a uma leitura crítica das produções midiáticas.

Tomando como base os pressupostos da abordagem cultural, um ponto forte da pesquisa-ação, conforme foi identificado, consistiu em levantar expectativas e saberes dos alunos com relação ao componente, ao Projeto temático e às práticas corporais, para delinear o plano de ensino e o plano de aulas, de forma a compreender as relações que se estabelecem entre o que os alunos já conhecem, o que estão se tornando e quais as possibilidades de transformação da realidade.

A avaliação diagnóstica realizada, com os alunos, apontou uma visão simplificada em relação às possibilidades formativas da Educação Física, bem como a relação destas com suas próprias vidas. Evidenciaram-se nas representações dos alunos, que a aula tem por função oportunizar a prática de alguns esportes, de preferência aqueles escolhidos por grupos de estudantes que já apresentam certas habilidades motoras.

Diante destas limitações, observamos a professora colaboradora promovendo situações, onde todos os alunos puderam partilhar idéias e sentimentos em relação às próprias experiências corporais. Verificamos, no entanto, que as tentativas fracassavam, pois grande parte permanecia alheia às questões. A postura dos alunos nos levou a inferir que o modo como o processo de escolarização vem atuando na construção de identidade de nossos alunos contribui para legitimar os valores de um grupo específico da sociedade, o que faz silenciar e tornar apática a grande maioria.

Porém, ao insistir em dignificar a todos enquanto cidadãos, abrindo assim as portas à socialização de seus saberes foi possível atender os pressupostos do Projeto Político-pedagógico da escola, ampliar as discussões e encaminhar reflexões dos alunos a partir das idéias as quais inicialmente eram portadores.

Em respeito à diversidade e vislumbrando a utilização de diferentes estratégias a fim de abranger todos os alunos no que concerne à aprendizagem, reflexão, mobilização e

socialização de saberes, várias aulas foram organizadas por meio de uma prática dialógica, em busca de compreensão e possível intervenção na realidade.

Na medida em que se desenvolvia a experiência didática, a intervenção da professora colaboradora ocorria ao propor uma leitura dos gestos, ou seja, levar os alunos a interpretar os significados expressos nas variadas manifestações da cultura corporal. Com a observação e registro das dificuldades apresentadas pelos alunos, foi avaliado o andamento do processo, sua sistematização e a seqüência didática a ser estabelecida. Cabe ressaltar que as interferências planejadas e assumidas diminuíram os conflitos entre grupos heterogêneos e que as oportunidades de aprendizagem ofertadas em espaços não escolares favoreceram a participação dos alunos bem como o questionamento a atividades distintas a que são submetidos em seu cotidiano.

Pressupondo o relacionamento harmonioso entre as pessoas e rompendo com uma abordagem de Educação Física que incentiva a competitividade a “qualquer preço” foram planejadas e desenvolvidas diversas situações tencionando potencializar a capacidade de agir cooperativamente.

Tomando como base, as atividades desenvolvidas, em pequenos grupos de alunos e outras com a colaboração de estudantes pertencentes às demais turmas da escola, e aquelas inspiradas nas contribuições de professores que tomaram conhecimento dos projetos didáticos e ofereceram-se para colaborar, inferimos que, na medida em que se abriram espaços para o diálogo entre grupos distintos, ampliaram-se as possibilidades de atuação pedagógica.

Finalizando o tópico concernente à prática pedagógica, como descoberta relevante, no que se refere à avaliação educacional, é possível destacar a propriedade do emprego de ações avaliativas com o propósito de subsidiar o planejamento. Utilizando-se de múltiplas fontes e com atenção aos recursos culturais da comunidade, constatamos que bons filmes e bons textos são aqueles que contribuem para desvelar e analisar a realidade mais próxima.

A investigação-ação realizada, dada sua característica, proporcionou, também, identificar um interessante processo formativo vivido pela professora-colaboradora e apontar descobertas significativas que se alinham à modalidade de pesquisa adotada e às intenções do estudo.

Compreendemos que, embora a educadora percebesse a necessidade e desejasse mudanças na sua prática educativa, tendo por princípio o respeito pelos alunos e a responsabilidade com seu papel enquanto formadora, enfrentou com dignidade suas

dificuldades para desenvolver ações convergentes às finalidades do Projeto Político-pedagógico.

A estratégia utilizada pela pesquisadora para minimizar tais questões, constituiu-se em oferecer diferentes possibilidades de formação, desde indicação de textos e leituras compartilhadas para desenvolver a capacidade de interpretar, investigar, refletir e transformar a prática pedagógica até o acompanhamento a cursos, grupos de estudos, seminários e outros.

Dada sua constante participação e presença não somente nas reuniões da pesquisa, como também nos grupos de estudo dos quais participamos, foi possível perceber a adoção de uma postura cada vez mais atuante, fomentando as discussões com exemplos da teoria estudada e da prática realizada.

Nesse sentido, destaca-se a referência voluntária a um conflito vivido durante todo o tempo que realizamos, juntas, o trabalho, expressando-se da seguinte forma:

-“A maior dificuldade foi perceber que não tinha respostas para muitos questionamentos ou provocações e foi também perceber-me tão sem iniciativa, logo eu, que era considerada uma professora super ativa pelos colegas da unidade escolar onde atuo” (professora colaboradora).

Este ponto merece especial atenção, pois indica as dificuldades iniciais em pensar em ações concretas, sustentadas por uma concepção até o momento não “incorporada”, ou seja, a professora estava a caminho de apreender idéias que subsidiavam a prática desejada e coerente com os princípios declarados para uma formação cidadã. De início, sentiu-se sozinha e, aos poucos, reconheceu a necessidade de discutir com seus pares as intenções didáticas pretendidas.

Ao considerarmos, como solicita Padilha (2004), o envolvimento coletivo dos professores para refletir sobre o momento presente e encontrar alternativas de trabalho de forma conjunta, ressaltamos as ausências desse espaço na instituição o que, a nosso ver, impossibilitam o confronto de idéias entre educadores de uma mesma instituição e uma mudança de fato no processo de formação continuada. Acreditamos, tal qual defende Fusari (1990), que o estudo da prática e da teoria que a sustenta se constrói na interação com o outro e assim, depreendemos que os momentos de discussões coletivas nas escolas podem potencializar o desenvolvimento da reflexão crítica dos professores a respeito da própria prática e dos fatores sociais que a determinam, se forem melhor aproveitadas.

No empenho de exercitar o fazer e o pensar, consideramos interessante a iniciativa da professora colaboradora em registrar os acontecimentos relevantes de sua aula e dos momentos de discussões travadas no grupo escola e com a pesquisadora. Aliás, foi a partir dessa decisão que descobrimos que o envio freqüente de e-mails era uma maneira eficaz de expor sentimentos e destacar algumas reflexões realizadas pela educadora em relação à própria prática pedagógica.

O desejo de mudanças manifestado pela professora colaboradora implicou em intenso investimento no que diz respeito à revisão das concepções e ações pedagógicas e significou por outro lado, a construção de um currículo que levasse em conta a interpretação da realidade.

Reconhecemos que revisões constantes no plano de ensino empreendido, e a determinação da professora colaboradora em avançar na qualidade de seu trabalho minimizaram as dificuldades encontradas e alavancaram seu desenvolvimento profissional.

Diante das idéias acima apresentadas, compreendemos que para inserir a proposta de Educação Física Escolar no Projeto Político-pedagógico da escola foi necessário conhecer, inicialmente, os pressupostos do projeto, apreender aspectos da realidade escolar e de seu entorno e discutir com a professora responsável pela área, predisposta as mudanças, ações pedagógicas planejadas em respeito à cultura corporal dos alunos, avaliadas de forma crítica e desencadeadas por meio de um método dialógico capaz de atender as finalidades e objetivos consensuados pela comunidade educativa.

O método a que nos referimos implicou em dar voz aos alunos, privilegiando princípios democráticos, de maneira que eles pudessem ressignificar as representações de conhecimento e sociedade com vistas à participação ativa e propositora no mundo contemporâneo.

A intervenção colaborativa desencadeou, pelo que foi discutido, modificações na prática pedagógica, na postura dos alunos e da professora colaboradora e, sem sombras de dúvidas, nesta pesquisadora.

Podemos afirmar em relação aos alunos da turma, por nós investigada, que ao participarem e envolverem-se nas atividades conjuntamente organizadas para as aulas, foram capazes de: ampliar e ressignificar os conhecimentos da cultura corporal de movimento; reconhecer o registro da cultura corporal em diversos portadores de textos; discutir questões de gênero diminuindo assim os conflitos iniciais; procederem a uma leitura crítica da realidade estudada, propondo algumas sugestões, que se não chegaram a

mudar o contexto, sensibilizaram os olhares e finalmente reconstruíram significados e ampliaram suas possibilidades de atuação cidadã.

Observamos mudanças no perfil da professora colaboradora que abriu espaço para o desenvolvimento de atitudes que buscam investigar a própria prática pedagógica e contribuir na construção de um currículo que se predisponha ao questionamento e a novos valores de forma a intervir no processo de formação de seus alunos, considerando a cultura dos mesmos e possibilitando a eles e a si mesma compreensão, análise e mudanças na sociedade. O relato da professora colaboradora realizado em maio de 2007, meses após o início do ano letivo, e sem o acompanhamento da pesquisadora, pode esclarecer melhor a avaliação realizada:

“É difícil precisar, mas parece que estou um pouco mais segura, os alunos já me conhecem, estão mais familiarizados com o meu jeito de trabalhar, talvez, também, tenham percebido que eles são beneficiados com uma aula de Educação Física, onde o respeito com o outro e consigo mesmo é a base. Todos podem falar, estou sempre estimulando-os a falar e a ouvir o outro, frizo sempre a importância de falar aqui “pois estamos em casa”, então, nesse caso, água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. Uma coisa que fazia e não faço mais com certeza, é ser o modelo, agora mais do que nunca, incentivo meus alunos a experimentar as atividades sempre partindo do que eles conhecem “falo sempre, faça do seu jeito” e isso tem surtido alguns resultados, muitos dos meus alunos têm demonstrado mais segurança. Outra coisa que tenho percebido é que estou sabendo lidar melhor com as críticas, se quero um aluno consciente de seus direitos, autônomo e crítico, é lógico que tenho que aceitar as críticas. E penso que, principalmente, tenho que colher os frutos que ajudei a plantar, quando vem as cobranças, quanto ao que terá na aula, procuro entender que eles precisam desconstruir a imagem que tinham da Educação Física, então, tento brincar pra descontrair e seguir com a aula planejada. Sem dizer que faço barganha, há os momentos que, atendidas minhas expectativas para o dia, atendendo pedidos, ofereço-lhes um tempinho. Hoje, com as terceiras séries, já estamos em maio, e em nenhuma aula tivemos contato com bola, até porque o assunto é ginástica e eles estão numa boa, respeitando os acordos: falar um de cada vez, pesquisar, sempre retomamos o que foi a aula anterior, fazer o registro da aula no caderno da classe (um de cada vez, com a ajuda de todos na sala de aula) enfim, a aula de Educação Física tem seu valor e precisa ser mesmo uma aula, não é parque de diversões, não há questionamento se vai ou não ser futebol ou bola etc, porque o combinado, no início do ano está sendo seguido. Bem acho que é isso, no momento”.

Em relação às mudanças ocorridas na pesquisadora, consideramos que foi possível aprofundar os conhecimentos sobre Pedagogia, Didática e Práticas Escolares possibilitando um olhar crítico em relação à educação e ao currículo escolar. Ao fazer parte de um grupo, desempenhando um papel, nunca antes vivido, o de pesquisadora, estabelecemos novas relações com as pessoas, olhando-as e olhando o mundo na perspectiva do outro. Tais atitudes tornam-se preciosas quando se pretende de modo

colaborativo, estudar e transformar uma realidade. Como professora de Educação Física, podemos dizer que já vínhamos repensando a prática pedagógica, entretanto os estudos empreendidos nos fizeram, mais do que nunca, valorizar a cultura dos alunos, sensibilizar-nos com suas necessidades e trabalhar a favor da emancipação. Desta forma, podemos afirmar que: se um dia fomos aprisionados em uma grade curricular, hoje estamos nos libertando com a ajuda de nossos alunos. Por último, a supervisora, doravante, investirá em espaços coletivos de formação de professores.

Deixamos registrado um singelo aprendizado realizado graças à convivência com a professora colaboradora que orientará as atitudes futuras da mulher, da pesquisadora, da professora e da supervisora: “chamar a todos e a cada um de nossos alunos pelo nome próprio”.

Pelo que foi exposto, acreditamos ter apresentado, discutido e analisado uma proposta de Educação Física inserida no Projeto Político-pedagógico da escola, bem como, apostamos que condições específicas, como as que foram relatadas, contribuíram no processo contínuo de formação da professora colaboradora. Viabilizamos a Educação Física Escolar como espaço de participação, desenvolvimento e inovação, para tanto, propomos discussões coletivas a respeito das finalidades educativas; que a proposta pedagógica de Educação Física esteja atenta a tais decisões e assentada em ações voltadas ao desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade de forma a transformá-la e, finalmente, que os professores desfrutem no ambiente de trabalho, de momentos para discutirem e inovarem a própria prática na busca de formar alunos para inserção na vida social.

Inferimos que este trabalho supera a idéia de apontar “o que o professor deve fazer” na busca de mudanças e apresenta as possibilidades da prática pedagógica em Educação Física Escolar inserir-se no contexto mais amplo de uma educação crítica promovendo assim formação humana e oportunizando a alunos e professores vivenciarem valores humanos, tais como: solidariedade, responsabilidade, participação ativa, alteridade, respeito etc. Finalizando esta intensa trajetória de pesquisa e aprendizado, reafirmamos que, em momento algum, se pretendeu generalizar as descobertas, mas acreditamos que, em determinadas condições, outros trabalhos poderão considerá-las.

REFERÊNCIAS³

- ALBUQUERQUE, Helena M de Paula. A Escola como Ambiente Educativo. Palestra proferida em reuniões de SME em 27 e 28 de Janeiro de 2005.
- ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Ângela. **Leitura do Mundo no Contexto da Planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. Tese de Doutorado apresentada à FEUSP, 2002.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Assembléia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004 (Coleção Cotidiano escolar).
- ARROYO, Miguel G. Uma trama de práticas. In: **Ofício de Mestre** imagens e auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. Experiências de Inovação Educativa: o Currículo na prática da escola. In: Moreira, Antonio F. B (org). **Currículo**: Políticas e Práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2001, 4.ed. (Coleção Magistério: formação e Trabalho Pedagógico)
- AZANHA, José Mário Pires. **Autonomia da escola**, um reexame. Série Idéias n. 16. São Paulo: FDE, p. 37-46, 1993.
- BETTI, Mauro. Ensino de Primeiro e Segundo Graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** 13(2), p. 282-287, 1987.
- _____. Valores e finalidades na Educação Física Escolar: Uma concepção Sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** 16(1) 1994.
- BRACHT, Valter. Educação Física no 1º Grau: Conhecimento e Especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.
- _____. **Educação Física & Ciência**: Cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.
- BRASIL. Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996. Brasília.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997, 98,99.
- BRUHNS, Heloisa Turini. **O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário**. Campinas, SP: Papyrus, 4ª edição 2003.

³ De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: elaboração, Rio de Janeiro, 2002.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: Veiga, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 15. ed., 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta** – 3ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1991.

CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas a edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2003.

DARIDO, S.; SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: Darido, S; Rangel, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2005

DEMO, Pedro. Discutindo o conceito. In: **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994 – (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, vol. 31, nº 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Editora Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

FUSARI, José Cerchi. Grupos de Formação Uma (Re)visão da Educação do Educador. **Cadernos de Formação**. Série Grupos de Formação CO DOT-EIA/RT002/90.

_____. O Planejamento do trabalho Pedagógico algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Idéias**. N.8. SP: FDE, p.44-53, 1998.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: **Autonomia da escola: princípios e propostas** (org) 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000 (Guia da escola cidadã; v.1).

sua GADOTTI, Moacir. Projeto Político-pedagógico da escola: fundamentos para realização In: **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000 (guia da escola cidadã).

_____. Educar para um outro mundo possível o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária. 1 versão deste texto 08/03/06.

GANDIN, Danilo. **Temas para um Projeto Político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 7. ed., 2005.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério – 2º grau. Série formação do professor).

GIROUX, Henry A. Pedagogia Crítica Esperança sem Ilusões. **Revista Pedagógica Pátio** ano VII n 25 p. 52-55 fev/abr 2003.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G. Aspectos Básicos sobre El Análisis de Datos Cualitativos. In: **Metodología de La investigación cualitativa**. Archidona: Ediciones, 2. ed., 1999.

GONÇALVES, Luiz Carlos. **Projeto Pedagógico: movimento-documento**. Educação Continuada A Experiência do Polo 3 – Fundamentos, 1998.

MALHEIRO, João. PPP: Utopia ou Realidade? In: **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol 13 jan/março 2005. Fundação Cesgranrio.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MITRULIS, Eleny. Projetos de trabalho no Ensino. IN: **O Currículo na Escola Média – Desafios e Perspectivas**. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP; Brasília, 2004.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**. v. 28, n.2, jul./dez., 2002.

MONTEIRO, Borges Silas. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio F Barbosa. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n 79, Agosto, 2002.

MOREIRA, Antonio F Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação** n 23, p. 156-168, maio/jun/jul/ago, 2003.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: Molina Neto, Vicente; Trivinos, Augusto N S (orgs). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física** alternativas metodológicas. São Paulo: Editora Sulina, 1999.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.

_____. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática**. São Paulo: Phorte, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia; Nunes, MÁRIO Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEVES, Carmen M Castro. O Projeto Pedagógico da Escola na Lei de Diretrizes e Bases. In: **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

NÓVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. V 25, p. 11-20 jan./jun., 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico, Projeto Político-pedagógico e Proposta Pedagógica da Escola: desfazendo nós, apontando caminhos. **Publicações Pedagógicas**, p. 49-56, 2004.

_____. **Currículo intertranscultural** Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004 (Biblioteca freiriana; v.9).

_____. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político-pedagógico da escola – 5 ed.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005 (Guia da escola cidadã; v.7).

PÉREZ GALLARDO, Jorge S (org). **Educação Física Escolar: do Berçário ao Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. **Série Idéias 15**. O diretor – articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1992.

_____. A autonomia como projeto – Horizonte ético-político. **Série Idéias 16**. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993.

ROCHA, Eneida Ferro. **A Prática Pedagógica: rupturas e adaptações, avanços e recuos**. Tese de Mestrado defendida na Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira In: **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 3. ed., São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2000 (guia da escola cidadã).

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na Visão da Corporeidade. In: **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o Século XXI**. Moreira, Wagner Wey (org). Campinas, SP.: Papirus Editora, 10 ed., 2003.

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular – fevereiro de 2003.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Projeto Pedagógico de Escola Pública: elementos para a sua compreensão**. Dissertação de mestrado apresentada FE-USP. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias críticas do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

_____. Educação no corpo: a rua, a festa, o circo, a ginástica. In: **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VALADARES, Juarez Melgaço. O Professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil** gênese e crítica de um conceito. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Projeto educativo: Elementos metodológicos para elaboração do projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1991.

_____. Projeto Político-pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. In: **Coordenação do Trabalho Pedagógico** Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002 (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

VEIGA, Ilma P A O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: _____. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 15 ed., 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5)

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção de aprendizagem: instrumentos de análises. In: **A Prática Educativa Como Ensinar**. Trad. Rosa, Ernani F. da F. Porto Alegre: ArtMed, 1998.