

ELIENE LACERDA PEREIRA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO EM CICLOS DE
APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

RECIFE – 2010

ELIENE LACERDA PEREIRA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM
CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba inserido na linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior

Recife, 2010.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Escola Superior de Educação Física - ESEF - UPE – Recife

P436e Pereira, Eliene Lacerda
 A educação física na organização do trabalho pedagógico
 em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife / Eliene
 Lacerda Pereira. – Recife: ESEF/UPE, 2010.
 215 f.

 Orientador: Prof. Dr. Márcilio Souza Júnior
 Dissertação (mestrado) Universidade de Pernambuco, ESEF
 Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física,
 2010.

 1. Educação Física. 2. Escola. 3. Organização do Trabalho
 Pedagógico. 4. Ciclos de Aprendizagem. 5. Prática Pedagógica I.
 Souza Júnior, Márcilio (orient.). II. Universidade de Pernambuco,
 Escola Superior de Educação Física, Prática Pedagógica e
 Formação Profissional em Educação Física. III. Título.

CDU 371.13 2.ed.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

Elaborada por **ELIENE LACERDA PEREIRA**

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

Recife, 16 de Março de 2010.

Prof. Dr. Mauro Virgílio Barros

Coordenador do PAPGEF - UPE/UFPB

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Eliete Santiago – UFPE

Prof^o. Dr. Marcelo Tavares - UFPE

Prof^a. Dr^a. Clara Silvestre - ESEF/UPE

A todos e todas vocês...

Pense n'eu
Pense n'eu
Pense n'eu
Pense n'eu

Pense n'eu quando em vez coração
Pense n'eu vez em quando
Onde estou, como estarei
Se sorrindo ou se chorando

Pense n'eu vez em quando
Pense n'eu vez em quando

Tô na estrada
E vou sorrindo apaixonada
Pela gente, pelo povo do meu país
Oh! Lê rê

Estou feliz, pois apesar do sofrimento
Vejo um mundo de alegria
Bem na raiz
Vamos lá

Alegria, muita fé e esperança
Na aliança pra fazer
Tudo melhor
E será...

Felicidade, o seu nome é união
E o povo unido é beleza
Mas maior

Pense n'eu quando em vez coração
Pense n'eu vez em quando
Onde estou, como estarei
Se sorrindo ou se chorando

Pense n'eu vez em quando
Pense n'eu vez em quando

Luiz Gonzaga e Gonzaguinha
Composição: Gonzaguinha

DEDICATÓRIA

Aos professores e professoras que trabalham com a educação do ser humano, que a reconhecem para além do educar o ser, que a compreendem como humana, ou seja, professores(as) que educam o ser humano com humanidade.

Aos meus queridos alunos e alunas da Escola Municipal Lorena Park em Goiânia-Goiás.

AGRADECIMENTOS

À Deus por me permitir viver desafiadoras experiências, emoções únicas, por conhecer outro mundo, pessoas maravilhosas e conquistar belas amizades.

Aos meus pais Maria e Lacerda pelo laço familiar distante por quilômetros, mas presente de carinho, à minha irmã Edilene pela atenção e ajudas mais que sentimentais e ao meu querido e amado sobrinho Murillo, que muita falta me fez.

À José Olegário por ter me presenteado aos cinco anos de idade com o acesso à escola na cidade, a base da minha formação.

À Gabriel Muñoz Palafox pela contribuição fundamental para iniciar este projeto.

Ao meu orientador Marcílio pela imensa contribuição na minha formação profissional e humana e à Carla, Gabi e Bia por conceder parte do tempo dele a mim.

Em especial aos mestrandos da primeira turma de mestrado em Educação Física e novos amigos do nordeste: Bruno, Carla, Fábio, Iana, Naiane, Ricardo, Rômulo, Sandra, Suênia e Tati pelas hospedagens, risadas e desesperos compartilhados.

Aos atores sociais que participaram da pesquisa, pela disponibilidade em colaborar.

À Salete e Eduardo pela atenção mais que profissional na Secretaria de Pós-Graduação da ESEF/UPE.

Aos amigos e amigas que neste percurso estiveram próximos a mim, a minha intensa alegria.

À Luzia amiga querida, sua doçura é única, www.comovoceeespecial.com.br.

À Luciana (Lu) amiga e companheira, obrigada pela presença “frevioca”, pela força e confiança.

À Anegleyce que em muitos momentos demonstrou sua preocupação com palavras doces de reconhecimento pela minha trajetória e conselhos pertinentes para iniciativa de transformação.

À Gardênia, Jussara, e Rosiris pelo estímulo e carinho especial.

À Helca amiga irmã, minha admiração, obrigada pelo empenho profissional e pelas ajudas que só você sabe dar.

À Ecila amiga mais que amiga obrigada pelo cuidado e carinho.

À Luiz César pelas palavras de conforto, incentivo, pela companhia aventureira, divertida e carinhosa que despertou em mim o encantamento, além da contribuição na dissertação com um outro olhar.

À Willian Santos pela amizade e apoio nos momentos alegres e difíceis.

À Charles pela “mudança” e companhia, que me motivou a tomar importantes decisões.

À Sérgio Moura pelas palavras de incentivo e sintonia inexplicável.

À Lino Castellani pelo carinho sempre especial e pela experiência acadêmica cedida em boas e divertidas conversas.

À César Leiro (Poeira) pelas orientações de “águia” e contribuições durante o EPENN.

Ao meu primo querido Adaumir que muito me ouviu e me proporcionou respirar outros ares: altos, rápidos, emocionantes e radicais. Obrigada pela disponibilidade.

A toda a minha família goiana, cearense e pernambucana.

À nova família Recifense: Andréa (Déa), Eduardo (Dude), Ana Cláudia (Cal), Pedro, Ailton, Camilla, Ângela, Wilson, Bezinha e Manoel pelos momentos familiares e o aconchego do lar.

À Ana Lúcia e Alexandre Viana pela recepção e atenção desde a seleção.

À Sávio meu amigo querido, meu intenso carinho, por poder compartilhar distintos momentos e pela disponibilidade cedida.

À Telma e família, minha querida amiga, por permitir que eu fizesse parte da sua casa e pelo carinho maternal.

À Gleyci e Filipe pela companhia, atenção e amizade durante minha hospedagem em sua casa.

Aos professores(as) e gestores(as) da Escola Municipal Lorena Park pelo incentivo nesta luta permanente.

À Equipe Colaboradora 05 do Ministério do Esporte: Allyson, Dennis, Loreta e Rafael pela compreensão e carinho mais que “Segundo Tempo”. À Sérgio Souza pela atenção e afabilidade prestadas em diversos momentos e à todos(as) envolvidos no Programa Segundo Tempo, pela oportunidade fantástica de conhecer pessoas, fazer amizades e contribuir pedagogicamente com o PST - projeto de inclusão social.

Aos alunos(as) da graduação, pelas ricas experiências e discussões durante o estágio de docência. Aos alunos(as) do projeto Máster Vida, por me proporcionar momentos de lazer e saúde.

Aos Professores(as) da ESEF Ana Rita, Bel e Marcos André pela sensibilidade e carinho durante as aulas e eventos.

Aos Professores(as) do Programa de Pós-Graduação Mestrado UPE-UFPB.

A todos(as) os membros do Grupo de Pesquisa ETHNÓS pelos momentos de aprendizagem coletiva e compreensão pela minha ausência devido a dissertação.

Aos membros da banca Eliete, Clara, Marcelo, Agostinho e Pierre pela atenção e contribuições.

À Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife-PE e à Rede Municipal de Ensino de Goiânia-GO.

As professoras Laêda, Eliete Santiago e colegas da disciplina prática pedagógica e formação de professores II no mestrado em educação da UFPE.

À Samira pelas transcrições e a Sérgio Abranches pela revisão da dissertação.

Aos professores(as) e funcionários da Academia Top Fit pelo treinamento e amizades construídas.

A toda a galera da Educação Física da EFG e ESEFFEGO e aos estudantes da UEG de Ceres e São Miguel do Araguaia-GO.

RESUMO

O estudo trata de questões que norteiam a prática pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física - EF que vivenciaram a organização do ensino em ciclos de aprendizagem. A problemática que perpassa esta investigação partiu da seguinte indagação: qual foi o impacto das mudanças ocorridas na Organização do Trabalho Pedagógico - OTP da escola na prática pedagógica do(a) professor(a) de EF com a implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife – RME/REC? O objetivo deste estudo foi analisar as mudanças ocorridas na RME/REC no que se refere à OTP observando as categorias: analíticas (Prática Pedagógica, Organização do Trabalho Pedagógico e os Ciclos de Aprendizagem) e empíricas (objetivo/avaliação, conteúdo/forma e gestão da escola e sala de aula). Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica com 12 (doze) sujeitos entre gestores(as) e professores(as) de Educação Física da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL, que vivenciaram a realidade do ensino em série e em ciclos. A partir dos dados coletados, por meio de entrevista semi-estruturada, evidenciam-se pontos que mostram distanciamentos entre a proposta documental e a realidade da prática pedagógica da EF escolar, tais como: (1) a participação dos(as) professores(as) na implantação dos Ciclos de Aprendizagem em 2001 e dificuldade da Rede Municipal de Ensino e das escolas na materialização da proposta; (2) a realização das aulas de Educação Física no contra turno, o que dificultou a participação dos(as) professores(as) de EF nas atividades coletivas como os conselhos de ciclos; (3) a falta do tempo pedagógico ampliado e a inadequação do espaço para contemplar todos os conteúdos da EF contidos na proposta. O ponto considerado como avanço foi o destaque ressaltado pelos professores(as) sobre a construção coletiva da proposta pedagógica para a EF na Rede Municipal de Ensino. Neste sentido, há necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico da escola e da EF para que a proposta consiga superar as dificuldades e obter êxito.

PALAVRAS CHAVE: Educação Física; Escola; Organização do Trabalho Pedagógico; Ciclos de Aprendizagem; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study deals with question related to the pedagogical practice of physical education teachers who worked with cycles of learning. The research question was: how was the impact of the changes in the Organization of Pedagogical Work (OTP) on the pedagogical practice of Physical Education teachers after the implementation of the cycles of learning on the Rede Municipal de Ensino do Recife – RME/REC? The goal of this study was to analyse the changes on the OTP based on the following categories: analytic (Pedagogical Practice, Organization of Pedagogical Work, and Cycles of Learning) and empirical (objective/evaluation, content/form, school management and classroom). This is a qualitative ethnographical research done with 12 (twelve) subjects including school management and physical education teachers who had experienced the learning process based on cycles. From the data collected through semi-structured interview, it becomes clear that there is a distance between the proposed documentary and the reality of teaching, such as: (1) the participation of teachers in the implementation of learning cycles in 2001 and the difficulty of the RME and schools in the materialization of the proposal, (2) the implementation of physical education classes in turn against impeding the participation of teachers in the physical education collective activities as the advice of cycles, (3) the lack of time and inadequate educational expanded space to accommodate all contents of physical education in the proposal. The point which was considered as a progress was the collective construction of pedagogical proposal for Physical Education on the RME. Therefore, it's necessary to rethink about the organization of the pedagogical work of the school and of the Physical Education in order to step over the difficulties and achieve success.

Key Words: Physical Education; School; Organization of Pedagogical Work; Cycles of Learning; Pedagogical Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BH	Belo Horizonte
BNC	Base Nacional Comum
CA	Ciclo de Alfabetização
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CDH	Ciclos de Desenvolvimento Humano
CEAEC	Centro de Estudo e Apoio às Escolas Comunitárias
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEL	Centro de Estudos de Educação e Linguagem
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMAIs	Centros Municipais de Apoio à Inclusão
CMEI's	Centros Municipais de Educação Infantil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CT	Complexo Temático
EF	Educação Física
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENSES	Encontro Nacional de Supervisão Educacional
EPM	Encontro Pedagógico Mensal
EPT	Esporte Para Todos
ETHNÓS	Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes
ESEF	Escola Superior de Educação Física
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
EUA	Estados Unidos da América
GO	Goiás
GT's	Grupos de Trabalhos
GYN	Goiânia
LDB/EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MPE	Movimento Popular de Educação

OTM	Orientações Teórico Metodológicas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PA	Progressão Automática
PC	Progressão Continuada
PCR	Prefeitura da Cidade do Recife
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PoA	Porto Alegre
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
REC	Recife
RME	Rede Municipal de Ensino
RME/REC	Rede Municipal de Ensino do Recife
RPA	Região Político-Administrativa
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAP	Sistema de Avanços Progressivo
SEEL	Secretaria de Educação, Esporte e Lazer
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SISNEP	Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa
SME/GYN	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
Smed/PoA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCLA	Universidade da Califórnia, Los Angeles.
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Avaliação dos ciclos divulgada pela Folha de São Paulo	51
FIGURA 02	Elementos da Organização do Trabalho Pedagógico	55

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Dados gerais das aulas observadas nas Escolas A e B	28
QUADRO 02	Relação fase do desenvolvimento correspondente à idade/ciclo	73
QUADRO 03	Organização do currículo em série e em ciclo	97
QUADRO 04	Levantamento geral das escolas no início de 2005	101
QUADRO 05	Panorama geral de observação das aulas de Educação Física nas Escolas A e B	127
QUADRO 06	Distribuição dos eixos temáticos e conteúdos de Educação Física do 3º e 4º ciclos	167

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Categorização de Teses e Dissertações (2000 a 2006)	64
------------------	---	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01	Relação das escolas da RME/REC que possui o 3º e o 4º ciclos.	
ANEXO 02	Calendário Escolar 2009	
ANEXO 03	Instrução Normativa nº 08/07	

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE QUADROS	13
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO	17
1.2 SITUANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	20
1.3 DELINEANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	25
1.3.1 Caracterização da Pesquisa	25
1.3.2 Critérios de Inclusão dos Atores Sociais	26
1.3.3 Atores Sociais	27
1.3.4 Instrumentos e Técnica de Coleta de Dados	28
1.3.5 Contextualizando a Aproximação com o Campo	30
1.3.6 Procedimentos de Análise dos Dados	31
1.3.7 Considerações Éticas	33
2 APROFUNDANDO O ESTUDO DAS COTEGORIAS	34
2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO E A CULTURA ESCOLAR	34
2.1.1 Que educação é essa?	34
2.1.2 O compromisso da escola com a formação dos sujeitos	37
2.2 CONTEXTUALIZANDO OS SISTEMAS DE ENSINO	41
2.2.1 O sistema de ensino seriado.....	41
2.2.2 O ciclo como possibilidade para o ensino: de onde vem e o que são os ciclos?	47
2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – OTP DA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CICLOS DE APRENDIZAGEM	53
2.3.1 O que caracteriza a organização do trabalho pedagógico da escola?.....	53
2.3.2 A Categoria Prática Pedagógica e a Educação Física	59

2.4 OS CICLOS PELO BRASIL: A PROPOSTA DOS CICLOS EM ALGUMAS REALIDADES	64
2.4.1 Os Ciclos de Formação em Porto Alegre-RS e Belo Horizonte-MG	65
2.4.2 Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em Goiânia-GO	72
2.4.3 O Primeiro Momento dos Ciclos na Cidade do Recife-PE: o ciclo de alfabetização 1986-1988	77
3 APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE	87
3.1 DIALOGANDO COM OS DOCUMENTOS	87
3.1.1 O Segundo Momento dos Ciclos na Cidade do Recife-PE: os ciclos de Aprendizagem em 2001	87
3.1.2 As Políticas Educacionais e os Ciclos de Aprendizagem na Cidade do Recife	90
3.1.3 Como se Materializa a Política de Ciclos na Organização da Escola?	93
3.1.4 A Política de Formação Continuada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL	100
3.1.5 A Educação Física em Ciclos de Aprendizagem	104
3.2 DIALOGANDO COM GESTORES(AS) E PROFESSORES(AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE	107
3.2.1 Dados Gerais do Campo	108
3.2.2 O Contexto dos Ciclos de Aprendizagem na Rede	112
3.2.3 A Relação dos Ciclos de Aprendizagem na Educação Física	128
3.2.4 A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física nos Ciclos de Aprendizagem	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	191
Apêndice A – Roteiro de Entrevista - Professores(as)	192
Apêndice B – Roteiro de Entrevista - Gestores do 3º e 4º ciclos	194
Apêndice C – Roteiro de Entrevista - Gestor da primeira experiência de ciclo	195
Apêndice D – Roteiro de Observação	196
Apêndice E – Roteiro de Diário de campo	197
Apêndice F – Organização dos dados das entrevistas	198

Apêndice G – Orientações dos dados das entrevistas.....	199
Apêndice H - Legenda para análise de conteúdo.....	200
Apêndice I – Quadro para análise de conteúdo – Dados Gerais Gestores	201
Apêndice J – Quadro para análise de conteúdo – Dados Gerais Professores.....	202
Apêndice K - Quadro para análise de conteúdo – Professores(as).....	203
Apêndice L - Cronograma de observação - Setembro/2009	204
Apêndice M - Cronograma de observação – Outubro/2009	205
Apêndice N - Cronograma de observação - Novembro/2009.....	206
Apêndice O - Quadro para análise de conteúdo – O contexto dos ciclos de aprendizagem na Rede	207
Apêndice P - Quadro para análise de conteúdo – A relação dos Ciclos de Aprendizagem na Educação Física.....	208
Apêndice Q - Quadro para análise de conteúdo – A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física nos Ciclos de Aprendizagem	209
ANEXOS.....	210

1 INTRODUÇÃO

1.1 DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO

A pesquisa se inspira na vivência que tivemos no ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia-Goiás, ao nos depararmos com transformações na implantação dos ciclos de formação e desenvolvimento humano, que causaram mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola e conseqüentemente refletiram na prática pedagógica da Educação Física. Nesta perspectiva desejamos investigar a realidade da prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Recife – RME/REC, que hoje se materializa fundamentada nos ciclos de aprendizagem.

A opção por este objeto de estudo, a organização do trabalho pedagógico - OTP em escolas que trabalham com a proposta de ciclos de aprendizagem e sua relação com a prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física, focou a proposta da Rede Municipal de Ensino do Recife – RME/REC com a implementação dos ciclos de aprendizagem, uma proposta que supera a visão etapista e fragmentada do ensino seriado. Implantado em 2001 na gestão da frente popular do Partido dos Trabalhadores – PT, os ciclos de aprendizagem buscam quebrar paradigmas e avançar na construção de uma política educacional consistente, participativa e democrática que atenda os interesses sociais dos cidadãos.

Como recorte, delimitamos a investigação até o final da segunda gestão da SEEL, no governo de João Paulo Lima e Silva em 2008. A partir de 2009 mudanças na política educacional dos ciclos de aprendizagem ocorreram, no entanto não é nosso objeto de estudo. Mesmo assim, destacamos algumas mudanças com a nova gestão em 2009 como informações atuais e relevantes do processo, que poderão suscitar novas pesquisas.

Alguns fatores nos motivaram para a escolha da realidade da cidade do Recife, dentre eles: por adotar a proposta de ciclos para a RME; pelo tempo de implementação, que permite uma avaliação a partir do processo pelos gestores(as) e professores(as); pelas produções científicas publicadas na área da educação e de

políticas públicas; pela carência de estudo sobre o nosso objeto no componente curricular Educação Física; e pela aproximação geográfica com o campo.

Este estudo se justifica pela sua dimensão educacional e social no contexto da Educação Física Escolar voltada para a educação básica e em particular para o ensino fundamental. Torna-se importante diante do compromisso social e da democratização da escola como espaço cultural, público e de qualidade.

Ressaltamos a importância de avançar em relação às concepções conservadoras e autoritárias dos modelos tradicionais de educação, na busca de uma nova concepção de ensino, de homem e de sociedade, e, os ciclos de aprendizagem propõem um novo olhar pela busca democrática da construção do saber e pela necessidade da ação curricular ser exercida de forma participativa, coletiva e interdisciplinar.

A relevância pelo aprofundamento deste objeto destaca-se frente à escassez de pesquisas voltadas a este tema e em especial a disciplina Educação Física no que se refere à Organização do Trabalho Pedagógico – OTP – da escola, a partir da reflexão e da avaliação sobre o sistema de ensino adotado pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL da RME/REC.

Neste contexto, identificamos em 1986 a primeira experiência de implementação do “ciclo de alfabetização” na RME do Recife, com base em Brayner (1993), Cavalcanti (1996), Lima e Batista Neto (1988) e Lima (1990a). Houve um período de silenciamento desde a primeira experiência no final dos anos 80 até a segunda experiência em 2001 com a implementação dos ciclos de aprendizagem pela SEEL.

Os autores citados anteriormente e juntamente com Cruz (2008), Nascimento (1995), Oliveira (2004) e Souza Júnior (2007a) apresentam questões acerca das políticas educacionais que permeiam a discussão voltada à implementação dos ciclos, tanto o ciclo de alfabetização quanto os ciclos de aprendizagem, respectivamente.

Diante destes dois momentos, procuramos compreender o processo vivido nas duas experiências para chegarmos ao nosso foco de estudo - a prática pedagógica dos(a) professores(as) de Educação Física na OTP da escola, direcionada aos pares objetivo/avaliação, conteúdo/forma e gestão da escola/sala de aula e a repercussão destes pares no cotidiano escolar, passando pelo sistema seriado até a implantação dos ciclos de aprendizagem. Neste processo surgem

propostas que alteram e modificam o trabalho pedagógico frente à organização dos ciclos como estratégia de ensino.

A temática da organização do trabalho pedagógico nos ciclos de aprendizagem conduziu nossa trajetória durante a realização da pesquisa, onde, neste contexto, levantamos a seguinte problemática: qual o impacto das mudanças ocorridas na Organização do Trabalho Pedagógico - OTP da escola na prática pedagógica do(a) professor(a) de EF com a implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife – RME/REC?

A partir desta problemática, o objetivo geral de nosso trabalho foi analisar as mudanças ocorridas na RME/REC, no que se refere às questões da Organização do Trabalho Pedagógico da escola e sua inter-relação com a prática pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física após a implantação dos ciclos de aprendizagem.

Com base no objetivo geral, tivemos três objetivos específicos: primeiro, objetivamos analisar os documentos oficiais da RME/REC; segundo identificar as principais mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola, e, terceiro, compreender a inter-relação entre a OTP da escola e a prática pedagógica da EF após a implantação dos ciclos de aprendizagem.

Esta pesquisa que propusemos e construímos no curso de mestrado chega à versão final, mas não cessa aqui. Ela nos instiga a percorrer outros caminhos e a olhá-la com outras lentes para novas discussões e estudos.

Estruturamos esta dissertação em três capítulos.

O capítulo 1, “*introdução*”, define o objeto de estudo do trabalho, os objetivos e a problemática no contexto da Educação Física. Em síntese, situamos a trajetória da EF desde seu entendimento como componente curricular até sua aceção nos dias de hoje no cotidiano escolar. E, ainda, demonstramos o caminho metodológico percorrido para a investigação da pesquisa.

O capítulo 2, “*aprofundando o estudo das categorias*”, apresenta as categorias analíticas do trabalho que perpassam pelo campo da educação, da escola, do sistema de ensino seriado e dos ciclos como alternativa para o ensino. Discutimos também a organização do trabalho pedagógico e a relação com a prática pedagógica da Educação Física na escola para chegarmos às experiências de implantação dos ciclos em algumas cidades do país. Inclusive pesquisamos e

registramos o primeiro momento de implantação do ciclo na cidade do Recife em 1986 com “o ciclo de alfabetização”.

O capítulo 3, “*aproximação com a realidade*”, analisa o segundo momento de implantação do ciclo em 2001 com “os ciclos de aprendizagem” através dos documentos da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife, das entrevistas que foram realizadas com gestores(as) da primeira e da segunda experiência de ciclos e professores(as) de Educação Física e a observação das aulas de Educação Física em duas escolas da Rede. Na Escola A as aulas são ministradas no contra turno escolar e na Escola B no horário regular.

Assim, apontamos nas considerações finais as reflexões e proposições acerca do aprofundamento das categorias analíticas e empíricas, das análises a partir da aproximação com a realidade do campo, através dos documentos, dos dados das entrevistas e das observações.

1.2 SITUANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

De que Educação Física estamos nos referindo? Qual Educação Física entendemos que deve ser trabalhada na escola de ciclos?

Para compreendermos o processo em que passa a Educação Física Escolar hoje, procuramos retomar a sua trajetória histórica para percebermos como as leis, os sistemas de ensino, as abordagens pedagógicas e a produção do conhecimento interferem na organização de suas práticas pedagógicas. Em cada momento a Educação Física transita por alterações que ora avança ora retrocede, quanto à concepção de ensino.

Conhecendo um pouco mais sobre esta história, a presença da Educação Física nas práticas escolares no Brasil, Vago (1999) remonta ao século XIX e afirma que desde este período a EF experimenta um processo permanente de enraizamento escolar, pois há tempos as práticas pedagógicas estão presentes na escola.

Para Souza Júnior (2005a), a Educação Física é evidenciada por volta de 1837 na forma de ginástica, mas só se torna obrigatória em 1851 nas escolas primárias do Município da Corte, sob a influência de instituições militares e médicas.

Em 1882, Rui Barbosa recomenda que a Educação Física seja matéria de estudos em momentos diferentes do recreio e depois do horário de aula. No início do século XX, em 1928, surge a proposta de aulas diárias, para todos e com caráter obrigatório.

Este fato, das aulas de Educação Física depois do horário, se assemelha à realidade da RME/REC, pois a maioria das 35 escolas que funcionam com o 3º e 4º ciclos e tem a presença do(a) professor(a) de Educação Física, as aulas de Educação Física são realizadas no contra turno. Apenas em 6 (seis) destas escolas as aulas de EF são realizadas no horário regular. Destas 6 (seis), 4 (quatro) escolas da RPA 01 e 2 (duas) da RPA 03.

No início dos anos 30, como se refere Souza Júnior (2005a), com o reordenamento econômico-social a Educação Física surge como adestramento físico em prol da pátria, de caráter militarista, e com a política do Estado Novo o aluno passa a ser o centro do ensino. Em 1937, a Educação Física é definida como componente curricular. Mais tarde, a Educação Física tenta se firmar como promotora de saúde para adestramento do físico. De 1946 a 1961 com todas as questões da época, surge a política desenvolvimentista com o objetivo de controlar a ação do homem, caracterizando influências pedagogicistas baseadas na esportivização. Entra em vigor a Lei 4024/1969 obrigando a prática da Educação Física em todos os níveis de ensino com predominância esportiva no ensino superior, tendo o ensino fundamental caráter recreativo, o ensino médio como aprimoramento das potencialidades e na educação superior a prática desportiva.

Conflitos educacionais se evidenciam entre correntes, tendências e concepções de educação. Surgem na década de 70 as concepções crítico-reprodutivistas com o intuito de dar mais solidez às problemáticas encontradas na educação, da mesma forma na Educação Física.

O Coletivo de Autores (2009, p. 54)¹ identifica nas décadas de 70 e 80 o surgimento de “movimentos renovadores” na Educação Física, destacando-se o Esporte Para Todos - EPT como alternativa para o esporte de rendimento e a “Psicomotricidade com variantes como a Psicocinética de Jean Le Boulch”, que se apresentavam como contestação à EF por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem.

¹ Maiores informações sobre os movimentos “renovadores” na Educação Física buscar Coletivo de Autores (1992).

No final dos anos 70 e início dos anos 80, Pereira (2001a) destaca a discussão de novas concepções de Educação baseadas nos estudos das influências que o meio social tem sobre o desenvolvimento humano, nas áreas de Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia e História.

Uma das características dos anos 80 foi que a Educação incorporou a dimensão das ciências humanas. Outra forma de se pensar a Educação Física foi com a abordagem sociológica, enfatizando a dimensão de homem como fruto de uma estrutura política, econômica e social. Este aspecto constituiu um grande avanço para a Educação Física, pois contemplou a historicidade, mas ao mesmo tempo se perdeu quanto à individualidade (PEREIRA, 2001a, p. 09).

Nos anos 80, evidencia-se na EF uma forte presença do paradigma da aptidão física e da esportivização. Com referência histórica acerca da EF, segundo Coletivo de Autores (2009), esta mesma década aponta os primeiros elementos de uma crítica à sua função sócio-política conservadora no interior da escola.

A primeira edição da obra Coletivo de Autores foi publicada em 1992 e é considerada um clássico que marcou os anos 90. Ela traz intencionalidades, reflexões e avanços no que se refere à cultura corporal no contexto histórico, político, econômico, social, cultural e pedagógico da Educação Física.

A Educação Física está inserida neste contexto educacional em que os conflitos também são refletidos na sua prática pedagógica. Na sua segunda edição revisada e publicada em 2009, a obra continua sendo uma referência para a área.

A década de 90 é marcada pelas privatizações e influência neoliberal; inicia-se um forte movimento de esquerda nos municípios, com características progressistas, popular-democráticas e críticas quanto à educação. Neste momento, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN 9.394/96, novas alternativas para o ensino são implantadas, como os ciclos.

A implantação dos ciclos em diversas redes de ensino público² e em escolas particulares do Brasil se apresenta baseada na LDB/EN 9.394/96, como uma tentativa de superar concepções fragmentadas e padronizadas de educação, que por muito tempo vigorou na educação brasileira e hoje ainda permanece. Porém, após grande influência de políticas de esquerda nos anos 90, este cenário vai apresentar novas experiências na intenção de alavancar o ensino no Brasil, que, nos

² Os anos 90 refletem politicamente o aumento da iniciativa de implantação do ciclo em redes públicas de ensino. Ver Mainardes (2001) e Barreto e Mitulis (2004).

anos 60, foi considerado o país com o maior índice de reprovação da América Latina.

Souza Júnior (2005a) assegura que muitos conflitos se estabeleceram na área da Educação Física, oriundos desde o processo de elaboração da LDB/EN até a Lei 10.793, publicada em 1º de dezembro de 2003, que alterou a redação do § 3º do art. 26, e do art. 92 da LDB/EN 9.394/96, estabelecendo facultatividade aos alunos trabalhadores (6 horas de jornada); aos maiores de 30 anos; aos em prestação de serviço militar; aos amparados pelo Decreto 1.044/69, que estabelecia tratamento especial para alunos(as) com afecções; e aos que tenham prole.

A Educação Física passa por obrigаторiedades e facultatividades, por interpretações diversas no decorrer da sua história, passando pelo adestramento físico, pela contribuição à saúde, pelo controle, pelo treinamento físico e pela esportivização até chegar aos dias de hoje. As aulas na escola são vivenciadas, em muitos momentos, com base no paradigma da aptidão física e na esportivização como modelos para a disciplina Educação Física. Estes resquícios estão presentes no chão da escola, ou seja, na prática pedagógica dos(as) professores(as) que deixam de abordar pedagogicamente este conteúdo. Assim como, também, estão inseridas no cotidiano escolar tendências pedagógicas voltadas a contemplar a cultura, a reflexão e a democratização do ensino relacionado às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Este percurso histórico não caminha de forma linear, as leis são alteradas para atender as concepções de uma tendência da Educação Física em um determinado momento histórico. No entanto, é necessário deixarmos claro quais os aspectos que legitimam a Educação Física como componente curricular.

Neste contexto, surgem contradições e antagonismos em relação ao componente curricular Educação Física, no campo de intervenção denominado escola. A proposta dos ciclos de aprendizagem na RME/REC reconhece a Educação Física como componente curricular e suas aulas variam entre o horário regular no turno e o horário do contra turno, onde na maioria das escolas de 3º e 4º ciclos, as aulas de EF são no contra turno escolar.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que a gestão garanta encontros pedagógicos regulares com todos os(as) professores(as) da área para avaliarem, trocarem experiências e refletirem sobre a proposta, contribuindo assim, para o trabalho coletivo nos ciclos de aprendizagem. A seleção, organização e

sistematização do conteúdo de Educação Física, ou seja, o planejamento juntamente com o conteúdo das demais disciplinas, possibilita avaliar as competências não adquiridas, as adquiridas e as em fase de desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com aos objetivos comuns, a proposta de ciclos de aprendizagem exige um conhecimento mais amplo por parte dos estudantes por meio da interdisciplinaridade, da integração e inclusão do(a) professor(a) de Educação Física nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de ciclos e nos planejamentos coletivos. Estes são passos importantes para a organização do trabalho pedagógico que permitem uma visão ampliada do estudante na EF e no processo educativo como um todo.

A Educação Física como componente curricular possui diversas possibilidades de práticas corporais. Hoje, especificamente, em escolas que se organizam fundamentadas nos ciclos de aprendizagem, a prática pedagógica da EF demonstra potencialidades e fragilidades que podem ou não sofrer interferências da organização do trabalho pedagógico da escola.

Com isto, queremos investigar como se dá esta relação, das mudanças ocorridas na RME/REC, no que se refere às questões da organização do trabalho pedagógico da escola e seu reflexo na prática pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física após a implantação dos ciclos de aprendizagem.

Para Sánchez Gamboa (2007b), as produções científicas no campo da Educação Física Escolar se encontram em sua maioria como monografias, dissertações e teses. As inter-relações da pesquisa em Educação Física Escolar podem ser desenvolvidas quando os nexos com o campo da Educação forem recuperados, que são mais abrangentes. E Sánchez Gamboa (2007a) apresenta algumas condições necessárias à produção do conhecimento como: a constituição de grupos de pesquisa, a atualização bibliográfica permanente, participação de pesquisas grupais com projetos integrados, dentre outras possibilidades de desenvolvimento da pesquisa em Educação Física.

A necessidade de produções científicas em Educação Física contribuiu, na região, para a abertura do I Curso de Mestrado em Educação Física do Norte e Nordeste que também contempla a área educacional na linha prática pedagógica e formação profissional em Educação Física.

No entanto, estamos nos referimos a uma EF preocupada com o social, que possua legitimidade, autonomia, que deixe claro a sua função na formação humana dos estudantes, os sentidos e significados de ensinar os conteúdos da cultura e que contribua para a formação de cidadãos conscientes, críticos, capazes de se situarem e exercerem seu papel na sociedade.

1.3 DELINEANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

1.3.1 Caracterização da Pesquisa

O conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercitam a apreensão, a crítica e a dúvida (MINAYO, 1998). A incerteza acende a necessidade da pesquisa e com isso contribui para a produção do conhecimento de forma qualitativa.

Frigotto (2006) destaca que no processo dialético de conhecimento da realidade, o fundamental não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que transforme a realidade no contexto histórico-social e no plano do conhecimento.

Diante das dúvidas, incertezas e críticas, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, que prevê o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo. Segundo André e Lüdke (1986), esta investigação é discutida e apresentada em cinco características básicas que materializam este tipo de estudo: o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; a descrição dos dados; a preocupação com o processo e não com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Com este foco, elegemos a abordagem do tipo etnográfica que André (2006) caracteriza pelo contato intensivo do pesquisador com a situação e o grupo escolhido, devendo ficar explícito o grau de envolvimento do pesquisador. Neste

caso, observador como participante, que é o papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo participante da pesquisa desde o início. Nesta posição, o pesquisador pode ter acesso a várias informações pedindo a cooperação ao grupo e aceitando a posição do mesmo sobre o que tornar público na pesquisa.

Um outro requisito da pesquisa do tipo etnográfico é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permite ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ, 2006, p. 38).

Para a realização desta investigação é preciso considerar, com base em André e Lüdke (1986), que a pesquisa do tipo etnográfico em educação deve envolver um contexto mais amplo, não apenas dentro da sala de aula. Ela passa por três etapas: *a exploração*, que envolve a seleção, definição de problemas e escolha do local; *a decisão*, que consiste numa busca mais detalhada dos dados mais importantes selecionados pelo pesquisador e interpretar o fenômeno estudado; e *a descoberta*, que consiste na explicação da realidade na tentativa de encontrar os princípios subjacentes e situar as várias descobertas num contexto mais amplo.

1.3.2 Critérios de Inclusão dos Atores Sociais

O procedimento de escolha dos sujeitos para a coleta de dados se deu pelos seguintes critérios: professores(as) de Educação Física que tenham mais de 10 (dez) anos de atuação profissional na RME/REC, que tenham vivenciado as duas realidades do ensino, o seriado e o ciclado; que trabalhem nos 3º e 4º ciclos de aprendizagem para a entrevista e que tenham atuado como coordenador de Educação Física.

Inicialmente para a observação das aulas, a escolha de 02 (dois) professores foi aleatória. Diante das realidades, alguns professores(as) se aposentaram, outros se encontravam em processo de aposentadoria, outros à disposição, em adaptação de função, de licença prêmio e na escola. Perante os critérios e a partir dos dados da

entrevista, procuramos intencionalmente os(as) professores(as) que estão na escola. Estes atores foram comunicados quanto às técnicas que foram utilizadas para coleta de dados da pesquisa e estiveram em concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1.3.3 Atores Sociais

Dentre as 214 (duzentas e quatorze) escolas de ensino fundamental da RME/REC, 35 escolas possuem o 3º e 4º ciclos (vide anexo 01). Assim o número total de professores(as) de Educação Física é de 35 em toda a rede.

A pesquisa foi realizada com 12 (doze) atores sociais (9 professores(as) de Educação Física/coordenadores³ e 3 gestores⁴), que contou com a anuência da SEEL para realização da pesquisa no sentido de viabilizar a entrada no campo e o acesso a dados e documentos importantes para a realização da mesma.

Os(as) gestores(as) são da área da pedagogia, história e geografia. Foram selecionados 9 (nove) professores(as) do total de 35 listados na relação emitida pelo departamento de 3º e 4º ciclos da SEEL, que em algum momento da gestão também atuaram como coordenador de Educação Física e deste total observamos as aulas de 2 (dois) professores(as) do 3º e 4º ciclos, visto que no 1º e 2º ciclos não há a presença do professor(a) de Educação Física.

O fato da inexistência do professor de Educação Física é legal⁵ baseado na LDB 9.394/96 no Art. 62 que permite a presença de outro profissional que não seja necessariamente o de Educação Física para atividades afins. Neste caso, normalmente costuma ser o(a) próprio(a) pedagogo(a) ou o(a) responsável pela turma. No entanto, ao visitarmos as escolas para entrevistar os(as) professores(as),

³ Coordenador de Educação Física era o cargo existente no departamento de 3º e 4º ciclos durante várias gestões. Vigorou até 2008 e atualmente foi extinto do departamento.

⁴ Referimo-nos aqui como gestores dirigentes que hoje estão na função de Diretor do Departamento do 3º e 4º ciclos e Diretor de Implementação da Proposta Pedagógica do 3º e 4º ciclos da SEEL. O 3º gestor(a) é dirigente e foi diretor(a) de ensino de 1ª a 4ª série da Fundação Guararapes na implementação da primeira experiência de ciclos na cidade do Recife em 1986.

⁵ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EM 9.394/96 Art. 62, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

fomos informados pelos mesmos que os estudantes do 1º e 2º ciclos não tem aulas de EF, mas consta no seu currículo. Ainda que tenha aparato legal a não exigência de um professor licenciado em EF, há indícios de descumprimento da lei, pois ou os(as) professores(as) não trabalham os conteúdos da EF, ou quando o fazem, o cumprem de maneira utilitária, não configurando-os como conteúdos e sim como estratégias. Mas isso deve ficar a cargo de outra pesquisa.

1.3.4 Instrumentos e Técnica de Coleta de Dados

Para iniciar o trabalho de campo buscamos os documentos produzidos pela SEEL que tratam a proposta implantada na Rede desde 2001 e sua materialização diante dos(as) professores(as) no processo de formação.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada com perguntas sobre o objeto de estudo em questão para professores(as) e coordenadores(as) (vide apêndice A); para gestores do 3º e 4º ciclos da atual gestão (vide apêndice B), para gestor da primeira experiência de ciclos (vide apêndice C); e a observação (vide apêndice D). Durante a observação utilizamos outro procedimento, o diário de campo (vide apêndice E), como forma de registro das aulas. A utilização de diversos procedimentos de coleta, também, caracteriza os estudos etnográficos.

Para conhecermos o cotidiano do funcionamento dos ciclos na Educação Física escolar, iniciamos as observações das aulas de Educação Física no mês de setembro, em 2 (duas) escolas da Rede: Escola A e Escola B. Na primeira este contato mais próximo se deu até outubro e na segunda até dezembro.

Segue abaixo o quadro 01 que apresenta dados gerais sobre a observação das aulas de EF nas Escolas A e B.

QUADRO 01 - Dados gerais das aulas observadas nas Escolas A e B

Dados Gerais	ESCOLA A	ESCOLA B
Aulas semanais	2	2
Duração da aula	50	45
Turno	Matutino	Matutino
Turmas observadas: 1 do 3º Ciclo 1 do 4º Ciclo	2 3.2C 4.1A	2 3.2A 4.1B
Dias da semana	Terça e Quinta	Segunda e Quarta
Tempo de observação	8 semanas	14 semanas
Turno de realização das aulas de EF	Contra turno	Turno regular

Fonte: Observação durante as aulas de EF nas escolas A e B.

Na Escola A, as aulas de Educação Física aconteceram no contra turno, com duas aulas semanais de 50 minutos. Na Escola B, as aulas eram no turno regular, com 2 seções de 45 minutos. Em cada uma das escolas, observamos duas turmas: sendo uma do 3º ciclo e outra do 4º ciclo, totalizando quatro turmas observadas.

Este procedimento se deu nas duas escolas no turno matutino. Na Escola A observamos 8 semanas, em seguida o(a) professor(a) se aposentou, e na Escola B observamos 14 semanas para concluir a pesquisa.

O registro das aulas pelo diário de campo nos possibilitou acompanhar de forma sistematizada o desenvolvimento das atividades no período em análise. Para que o instrumento seja válido e fidedigno é necessário que a observação seja controlada e sistemática, que haja planejamento cauteloso e preparação rigorosa do observador, como sugerem André e Lüdke (1986), orientando com antecedência o quê e como observar. Neste sentido, é necessário fazer registros descritivos, anotações organizadas e métodos rigorosos para validar as observações, pois a entrevista e a observação ocupam um lugar de destaque nas pesquisas qualitativas voltadas ao estudo do dia a dia da escola:

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (ANDRÉ, 2006, p. 39).

O conteúdo das observações para André (2006) deve envolver duas partes: a descritiva e reflexiva, compreendendo a parte descritiva como a descrição dos atores sociais, de locais, de eventos especiais, das atividades, a reconstrução de diálogos e os comportamentos do observador, e a parte reflexiva constitui reflexões analíticas, metodológicas, dilemas éticos, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários.

Neste enfoque identificamos a relevância no processo de descrever e refletir sobre as aulas observadas o que nos possibilitou visualizar e aproximar as categorias analíticas das empíricas que surgiram no campo de investigação. O diálogo entre elas nos permitiu avançar no processo e nos instigou a buscar novos esclarecimentos sobre o contexto da prática pedagógica.

1.3.5 Contextualizando a Aproximação com o Campo

O departamento do 3º e 4º ciclos da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL da Rede Municipal de Ensino do Recife – RME/REC nos disponibilizou a relação dos(as) professores(as) de Educação Física e das Escolas que trabalhavam com o 3º e 4º ciclos. De posse destas duas listas fomos buscar estes profissionais. Encontramos dificuldade em localizar os(as) 35 professores(as) e de agendar horário para realizarmos o procedimento da entrevista.

O primeiro contato com os(as) professores(as) seria no Encontro Pedagógico Mensal – EPM⁶, no entanto, neste ano de 2009 a SEEL modificou o formato dos EPM's, que a partir do primeiro semestre passou a ser por Região Política Administrativa - RPA ou por escolas próximas e não mais por componente curricular.

Neste novo formato, os temas foram abrangentes para a escola como um todo: educação e tecnologia, educação e inclusão e previsto para o segundo semestre educação para o trânsito e socialização das práticas dos(as) professores(as) do 3º e 4º ciclos.

⁶ Encontro que até 2008 reunia mensalmente todos os professores de EF da Rede Municipal de Ensino do Recife por componente curricular.

Posteriormente foi feito contato por telefone que não surtiu efeito esperado; além da dificuldade em concluir a ligação, em alguns contatos realizados professores(as) demonstraram dificuldade em participar da pesquisa. Este procedimento foi substituído pelo contato direto aos professores(as) que exerceram a função de coordenador(a) de EF.

Após identificarmos, na relação disponibilizada, os nomes dos(as) professores(as) gestores, fizemos o primeiro contato e fomos aos seus respectivos locais de trabalho, sendo que algumas entrevistas foram realizadas em finais de semana, à noite e até mesmo nas residências dos atores sociais. Isto se deu devido à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo. Todos, sem exceção, se colocaram à disposição em contribuir com a pesquisa.

Destacamos também, neste período, outro fator que dificultou o andamento das entrevistas, que foi a greve dos(as) professores(as) da Rede Municipal. Com assembleias, redução de aulas e paralisação. Em meio a este momento, agendamos e realizamos todas as entrevistas de acordo com os critérios de inclusão dos atores sociais.

1.3.6 Procedimentos de Análise dos Dados

Utilizamos para a análise dos dados o método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2004, p. 47), é possível pela natureza da própria realidade precária que urge ser interpretada para poder ser parcialmente compreendida e sofrer as intervenções apropriadas, inclusive na análise documental, com a seguinte definição: análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Os documentos constituem uma fonte estável e rica, podendo servir de base para diferentes estudos. Esta análise é uma fase preliminar de um serviço de documentação, trabalha com documentos, principalmente por classificação e indexação e tem por objetivo a representação condensada da informação para consulta e armazenamento.

Para a análise documental, foi analisado os documentos oficiais da SEEL e como método para a análise dos dados obtidos por meio da entrevista e da observação utilizamos, como sugere Bardin (2004), a organização da análise, codificação, categorização, inferências e tratamento informático.

As entrevistas foram gravadas e transcritas; após a transcrição fizemos a organização dos dados das entrevistas (vide apêndice F), a leitura flutuante das mesmas deixando visíveis as perguntas com orientações dos dados (vide apêndice G). Em seguida, uma releitura com atenção voltada aos conceitos e correções ortográficas. Enviamos as entrevistas transcritas para os respectivos atores sociais fazerem a checagem. Logo depois fizemos nossa checagem com realce na fala de cada entrevista por cor destacando as categorias do trabalho, com legenda para análise de conteúdo (vide apêndice H) e a decomposição da mesma construindo o quadro para análise de conteúdo por sujeito (vide apêndices I, J e K).

Este procedimento nos permitiu realizar diferentes olhares sobre um mesmo dado para realizar as análises: *Análise vertical* – associação/confrontação dos elementos de cada entrevista, de forma a decompor a entrevista e construir um quadro por sujeito a partir das categorias analíticas; *Análise horizontal* – associação/confrontação de cada elemento em todas entrevistas, com a construção de um outro quadro por categorias analítica e empírica, e, por fim, *Análise diagonal* – associação/confrontação dos elementos em todas entrevistas, com a construção de um panorama geral que nos permitirá visualizar todos os atores sociais e categorias para interlocução (SOUZA JÚNIOR, s/d).

Para o primeiro objetivo específico da pesquisa, realizamos a análise documental dos documentos oficiais da SEEL. Para o segundo e terceiro objetivos específicos, analisamos os documentos da escola e dos(as) professores(as) como: o Projeto Político Pedagógico – PPP, plano de ensino, plano de aula, assim como os elementos que fundamentam a organização e sistematização do trabalho pedagógico (objetivo/avaliação, conteúdo/forma e gestão da escola/sala de aula), na disciplina Educação Física por meio da entrevista e observação.

Após estas especificidades, como procedimento, confrontaremos os dados obtidos durante a coleta nos documentos da secretaria com os dados que encontraremos nas entrevistas com os(as) professores(as) e durante a observação das aulas (vide apêndices L, M e N), fazendo a triangulação dos mesmos nos diferentes instrumentos, identificando categorias através do quadro de análise de

conteúdo (vide apêndices O, P e Q), que expliquem a essência, as contradições e o significado da realidade pesquisada.

1.3.7 Considerações Éticas

O projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – com o protocolo 206/2008, para entrada de campo no início do ano letivo de 2009 com a Carta de Anuência emitida pela SEEL autorizando a pesquisa nas escolas da RME/REC e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para os atores sociais da pesquisa.

O Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - SISNEP - é um sistema de informações via internet sobre pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP- vinculada ao Conselho Nacional de Saúde - CNS, foi criada através da Resolução 196/96 com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

2 APROFUNDANDO O ESTUDO DAS CATEGORIAS

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO E A CULTURA ESCOLAR

2.1.1 Que educação é essa?

Pesquisadores da educação tem se debruçado em busca de conhecimento sobre a escola, a organização do ensino e suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar como: Alves (2002); Barreto e Mitrulis (2004); Charlot (2001); Freitas (2002, 2003); Forquin (1993); Fernandes (2001, 2007); Krug (2001); Libâneo (2001); Machado (2007); Mainardes (2001); Muñoz Palafox (2001, 2002); Nedbajluk (2006); Pereira (2001a, 2001b, 2005); Saviani (1997); Soares (2002), Souza (2009); Souza Júnior (2007b) e outros.

Compreender a educação como processo social para aquisição do saber vai além dos muros da escola. É um processo institucional, político e pedagógico que favorece a aproximação do sujeito com os saberes e a cultura. Pereira (2001a) aponta que o processo educacional mais tradicional requer que a atenção do docente recaia sobre o sujeito individual e na aprendizagem pessoal; já em concepções progressistas, a educação evoca uma linguagem da crítica, da auto-reflexão e da articulação da teoria com a prática. Mesmo em uma proposta, como a de ciclos que apresenta uma base socialista, esta articulação apresenta dificuldades em se firmar no contexto pedagógico, social e político mais amplo.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. [...] ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificação e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 2004, p. 10/11).

Na construção de diversas sociedades, a educação para Charlot (2001) é o processo pelo qual o indivíduo se apropria de um patrimônio social, cultural e de mundo. O autor afirma que vivemos num mundo de informações e o saber será

adquirido quando se mudar a maneira de ver, pensar, agir e perceber a relação com o outro, consigo e com a realidade, pois existe dificuldade em desenvolver o coletivo da sociedade e a educação emancipatória, onde as gerações mais velhas possam dar explicações e orientações para as mais novas entenderem a nossa sociedade.

No entendimento de Freire (2005), ao tratar a educação no final do século XX, inclui como tarefa fundamental a da libertação. Assim diz:

Hoje, nós nos perguntamos sobre a tarefa de libertação enquanto restauração da liberdade ainda não permitida. Então, acho que essa vem sendo uma tarefa permanente, histórica. Não diria que é a maior tarefa, ou a única, mas é a tarefa central a que outras se juntarão. Acho fundamental que, compreendendo a história como possibilidade, o educador descubra a educação também como possibilidade, na medida em que a educação é profundamente histórica. Quando a gente compreende a educação como possibilidade, a gente descobre que a educação tem limites. É exatamente porque é limitável, ou ilimitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia. Então, diria aos educadores que estão hoje com dezoito anos, e que, portanto, vão entrar no outro século, no começo da sua vida criadora, que, mesmo reconhecendo que a educação no outro século não vai ser a chave da transformação do concreto para a recriação, a retomada da liberdade, mesmo que saibam que não é isso, estejam convencidos da eficácia da pátria educativa como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade (FREIRE, 2005, p.90-91).

Na tentativa da eficácia da prática educativa, do trabalho coletivo e emancipatório, a educação vive em crise pela dificuldade em estruturar os currículos escolares e pela instabilidade política de implantações de propostas. A educação, neste contexto, é entendida como formação e socialização do indivíduo, num espaço institucional com responsabilidades e intencionalidades para com a construção do saber.

Para Souza (2009), a educação tem a função de contribuir para a construção da humanidade dos seres humanos. Ela é toda atividade cultural na qual se dará o processo de ensino-aprendizagem, a reflexão em um instrumento essencial da luta entre os diferentes grupos socioculturais.

No olhar de Saviani (1997), o saber que interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo e o saber escolar é o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado.

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 43), “a educação, tal como hoje a entendemos, mesmo observando um amplo espectro de objetivos, continua sendo concebida como instrumento de liberdade e para a autonomia, como edificação da

personalidade e de suas capacidades por meio da assimilação da cultura”. Na relação escola-saber, a cultura é o conteúdo que aproxima relações para a construção do saber. Gimeno Sacristán (2000) entende que o processo de ensino se dá por meio do educar para a cultura e com a cultura em busca da apropriação significativa com o saber. A cultura tida como tradição valorizada e sua autocrítica são as duas condições da densidade e da vigência em cada momento da atualidade da educação. O objetivo é situar o sujeito em um determinado momento, avaliar o passado, criticar o presente e estar aberto ao futuro.

A escola é o principal espaço educacional para ressignificar os saberes. Forquin (1993) entende que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve integrar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de transposição didática para torná-los transmissíveis.

Flecha e Tortajada (2000) afirmam que a escola deve se basear no prático, no acadêmico e no comunicativo, fazendo com que a comunidade e a família participem juntamente com os professores, pois, não só os professores são responsáveis pela formação dos alunos, mas sim toda a comunidade.

Para Libâneo (2008), a escola é um lugar onde os alunos aprendem a desenvolver a razão crítica e a se construírem como atores sociais autônomos e críticos, e destaca:

O realce da escola como objeto de estudo não se explica apenas pela sua importância cultural, mas também, pelas estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo. Uma dessas estratégias diz respeito à descentralização do ensino, atribuindo às escolas maior poder de decisão e maior autonomia. É por essa razão que as reformas educativas de vários países, as propostas curriculares, as leis e resoluções sobre o ensino, os projetos de investigação pedagógica recorrem hoje, cada vez mais, a estratégias de ação como a autonomia na escola, a avaliação institucional (LIBÂNEO, 2008, p. 29).

A partir deste cenário, as definições e proposições de educação e sendo o seu local de maior representação a escola, compreende-se a educação como condição essencialmente humana para a formação do sujeito. A escola, neste sentido, representa um importante meio aos estudantes de direito ao acesso À informação, à inclusão, ao conhecimento e ao saber sistematizado culturalmente.

2.1.2 O compromisso da escola com a formação dos sujeitos

Na perspectiva de Saviani (1997), a escola tem uma função específica: a educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento. É preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. A escola não surgiu do nada, ela é uma construção histórica.

Freitas (2003, p. 13) salienta que "a escola não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer" e dela se espera o cumprimento de uma determinada função e apresenta questões sociais e econômicas diretamente relacionadas ao sistema vigente de sociedade e de educação, para o sujeito não ser dominante/dominado pelo sistema.

O desejo de uma escola para todos precisa de nova possibilidade estrutural de práticas com trabalhos coletivos, conteúdos organizados a partir da realidade de cada comunidade e a instituição de ações alertas para a idéia de que a escola é lugar de aprender, de construir conhecimento e de desenvolvimento pessoal e coletivo (KRUG, 2001, p. 53).

Para Freitas (2003, p. 17), "o papel da escola é o de ensinar com qualidade a todos os seus alunos – sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel". Com isto, a escola não basta oferecer ao aluno o tempo necessário; é preciso condições diferenciadas para que ele possa aprender.

Neste contexto, Molina Neto e Molina (2004) consideram que

A escola é um espaço cultural, onde convivem, em contradição, diferentes subjetividades, diferentes interesses, diferentes necessidades e cuja prática educativa envolve professores, alunos e comunidade. Este espaço produz um saber fazer, que enfrenta permanentemente com a tentativa reprodutora da instituição, o que implica considerar a escola, como propões Giroux (1990), uma esfera pública democrática e, como sugere Vigotsky (1979), um lugar de aprendizagens (2004, p. 20).

Questões evidenciadas sobre a função da escola se apresentam confusas no que se refere à transmissão da cultura; no entanto, é fundamental serem discutidas como indício a caminhar propositivamente frente à resolução dos problemas educacionais.

No anseio da possibilidade do ensino, a escola desejável para Grossi tem o seguinte sentido:

A escola desejável e possível, hoje, é aquela que assegura aprendizagens de um conjunto de campos conceituais bem determinados, escolhidos criteriosamente, porque são importantes e necessários para o pensamento do cidadão com relação às características das disponibilidades que a trajetória da humanidade oportuniza neste 3º milênio (2004, p. 12).

Para Santos (2004), existem duas maneiras de entender o conceito de cultura: uma que se preocupa com todos os aspectos de uma realidade social que se refere a tudo que caracteriza a existência social de um povo ou nação de um grupo em uma determinada sociedade e outra que se refere ao conhecimento, às idéias e às crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social.

A cultura (equivale neste contexto, à tradição valorizada) e sua autocrítica são as duas condições da densidade e da vigência em cada momento da atualidade da educação (Gimeno, 1998a) cuja missão é a de nos situar em um momento histórico, em uma perspectiva nutrida pelo passado avaliado, criticando o presente e, portanto, aberta ao futuro. Essa é a linha de progresso à que serve (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 45).

Gimeno Sacristán (2000) concebe a leitura e a escrita como construtoras do sujeito e reconstrutoras da cultura, e após sua reflexão, apresenta elementos essenciais para transformar a educação sugerindo:

Ler muito, fazê-lo reflexivamente, entrelaçar leituras, entrar irrestritamente no mundo escrito e ter prazer com tudo isso são e continuarão sendo um desafio para a educação formal e o alicerce da educação permanente. Os meios estão aí, o acesso a eles depende das políticas educativas e culturais, da formação dos professores e dos métodos pedagógicos (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 48-49).

Forquin (1993) reconhece a precariedade da escola em identificar e assumir a função da transmissão de cultura, que não deve ser apenas momentaneamente, mas sim, que seja pelos conteúdos educativos. A cultura está intimamente ligada à educação, sendo a cultura o termo central do vocabulário da educação, mas ao mesmo tempo, um dos mais equivocados quanto ao emprego e à compreensão do termo. A cultura é essencialmente um patrimônio de conhecimentos e competências; de instituições; de valores e de símbolos; constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou

menos amplo e exclusivo, sendo obra coletiva e bem coletivo objetiváveis. Este equívoco se refere à discussão entre o que ele considera cultura da escola⁷ e cultura escolar. Sobre a cultura da escola escreve: “a escola é também um mundo social, que tem suas características de vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”.

Sobre cultura escolar, para Forquin (1993, p. 167), é o que caracteriza o objeto mesmo de ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última, isto é, “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. E ainda chama atenção para a noção de cultura no vocabulário da educação:

Mas, a noção de cultura não designa, no vocabulário da educação, um certo número de realidades factuais, de variáveis contextuais assimiláveis aos determinantes objetivos das práticas pedagógicas ou aos obstáculos que os professores encontram na execução de suas práticas. A cultura não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo projeto pedagógico e que o professor deve bem conhecer se quer poder dominá-lo (1993, p. 167).

No sentido da cultura escolar, Molina Neto e Molina (2004) sugerem o estudo da ação prática e da atividade cotidiana dos professores em sala de aula para se refletir a cultura escolar, pois as mudanças acontecem no dia-a-dia, nos espaços potenciais existentes no seio da estrutura escolar e social. Assim, outra possibilidade de refletir a cultura é a pesquisa dos(as) professores(as) sobre suas próprias práticas.

Nesta reflexão, Vago (2003) acredita que a noção de cultura escolar permite articular, descrever e analisar de uma forma muito rica e complexa os elementos ou dispositivos que compõem o fenômeno educativo, tais como: as representações, os tempos, os espaços, os agentes escolares, os conhecimentos e as práticas escolares.

A Educação Física para Cachorro (2003, p. 223) é parte da cultura escolar e;

⁷ O autor pondera que neste sentido pode-se falar de uma cultura da escola do mesmo modo como pode se referir à “cultura da oficina” ou à “cultura da prisão”.

Está nela inscrita e contida como a área encarregada de trabalhar sobre o corpo de maneira explícita, pronunciando-se como “uma educação corporal ou educação pelo movimento comprometida com a construção e conquista da disponibilidade corporal, sínteses da disposição pessoal para a ação em interação com o meio natural e social”.

E ainda complementa sobre as práticas corporais realizadas no interior da escola:

O trabalho educativo do corpo não é exclusivo da educação física. Há na escola um tratamento implícito do corpo, não tão declarado de maneira franca e aberta. A educação corporal está articulada com outras práticas, muitas vezes semi-ocultas; a modelagem do corpo se estende em cada interstício da arquitetura escolar, ocorre na aula, no pátio, no banho, nas salas de professores tratando de abarcar e ter sob controle o corpo dos sujeitos em cada canto do espaço escolar (CACHORRO, 2003, p. 223-224).

A cultura escolar é o elemento essencial na construção e organização dos saberes que serão transmitidos a alunos e alunas da escola que, por sua vez, está presente no dia-a-dia dos professores e professoras, mas em muitos momentos não são levados em consideração para sistematizar os conteúdos das disciplinas e da vida.

Relacionado à cultura escolar, Viñao Frago, citado por Vago (2003, p. 202), chama a atenção para a existência de aspectos que são mais relevantes que outros e considera como centrais: o tempo, o espaço e as aprendizagens ou outros modos de comunicação. Assim, reflete sobre a noção de cultura escolar definido-a como:

[...] conjunto de aspectos institucionalizados – incluye practicas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar – objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación [...] – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas, alguien dirá: todo. Y sí, está cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (VIÑAO FRAGO citado por VAGO, 2003, p. 202).

A escola é considerada como espaço pedagógico e é neste espaço que se situa a Educação Física como componente curricular integrante da cultura e de um projeto político pedagógico - PPP mais amplo.

Para o projeto político pedagógico capaz de dar sentido conseqüente à Educação Física escolar é aquele que tem em suas diretrizes a convivência multicultural, a justiça social e a resistência crítica ao modelo econômico, social e no qual se insere o currículo escolar. É aquele projeto político pedagógico que busca a liberdade individual e coletiva (que é possível no pensamento dialético), a partir do desmascaramento e do contesto e das relações de opressão em que estão imersos seus atores e que os obriga a adiar suas intenções de serem sujeitos de sua própria história (MOLINA NETO; MOLINA, 2004, p. 21).

Destaca-se aqui a importância da articulação político pedagógica da Educação Física escolar, dentro de um contexto voltado aos interesses do ensino inclusivo e de qualidade, com base na cultura como elemento essencial para o ensino.

2.2 CONTEXTUALIZANDO OS SISTEMAS DE ENSINO

2.2.1 O sistema de ensino seriado

O sistema de ensino seriado é predominante nas escolas do país por sua tradição ou reprodução do ensino e manutenção do sistema. Neste ensino trazemos arraigadas em nossa história frustrações que não podiam ser questionadas e nem reveladas a público. O jeito era mesmo abandonar a escola ou considerar normal repetir inúmeras vezes a mesma série.

O discurso pedagógico do sistema seriado começa a ficar mais nítido na apreciação dos resultados das políticas públicas neoliberais. No que se refere à teoria da educação, Freitas diz:

Particularmente, do ponto de vista da teoria da educação, acho que a década de 1990 não foi uma década perdida e vai nos ensinar muito. Entre seus ensinamentos, certamente, estará o de que não é possível querer “fazer justiça com as próprias mãos” e “tornar o sistema educacional um sistema justo” em meio a uma sociedade que profunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola, e cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos – ou seja: *a exploração do homem pelo homem* (2002, p. 300-301).

A injustiça está expressa na lógica da série que, para Freitas (2003), o termo série, relacionado à organização escolar, indica: repartição, fragmentação, intervalo e etapas. Necessitavam de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada.

A concepção de educação predominante na instituição escolar revela uma lógica linear, transmissiva e acumulativa. Esta lógica concebe o conhecimento como uma verdade pronta que deve ser assimilada e, posteriormente, utilizada pelo educando. Nesta perspectiva, os conteúdos, que são vistos como fins em si mesmos, são trabalhados de forma descontextualizada, descolados da realidade; não são percebidos como construções sociais. Essa concepção de ensino-aprendizagem não serve à construção de sujeitos críticos, que atuem, reflitam e se posicionem frente a um mundo que está em constante transformação (SOARES, 2002, p. 28).

Segundo Ferreira (1986), o termo série tem sua origem etimológica do latim “*Serie*” que pode significar ordem de fatos ou de coisas ligadas por uma relação, ou que apresentam analogia, semelhança, sucessão, seqüência ininterrupta, sucessão determinada e limitada de objetos homogêneos que formam um conjunto (série de selos); cada uma das divisões ou subdivisões de uma classificação; classe, categoria; nos estabelecimentos de ensino escolar no Brasil, ano, classe.

A seriação tem origem em meados do século XIX, na massificação do ensino público, na Europa e nos EUA, diante de um crescente desenvolvimento industrial à época e da construção de uma racionalidade pedagógica. No Brasil foram os Grupos Escolares que deram os primeiros passos na escolarização por séries e por classes, sendo o primeiro construído em 1893 (SOUZA JÚNIOR, 2005).

Para Ferreira (1986), o termo classe pode ser entendido como grupo ou divisão que, numa série ou num conjunto, apresenta características semelhantes; categoria de coisas baseadas na qualidade, hierarquia; grupo ou camada social que se organiza em sociedades estratificadas, e para cuja formação contribuem a divisão do trabalho, as diferenças de propriedade e de renda ou a distribuição de riquezas; o conjunto de aulas em que se ensina certa matéria (inscreveu-se na classe de português); grupo de alunos que, numa escola, seguem o curso juntos, ano a ano, e estudam na mesma sala; turma.

As séries não estão centradas nos sujeitos educandos nem em seu desenvolvimento. As séries estão centradas na organização de um conjunto de conhecimentos supostamente hierarquizados, o ‘a’ pressupõe o ‘b’; o ‘b’ pressupõe o ‘c’, como se fosse a construção de um prédio por

lajes, em que a primeira laje terá que segurar a segunda, a segunda terá que segurar a terceira etc. Essa não é a lógica do desenvolvimento (ARROYO, 2002, p. 31).

Nagle, citado por Barbosa (2004, p. 114), afirma que no Brasil esta “organização curricular seriada foi implementada a partir da Reforma João Luiz Alves, estabelecida pelo Decreto nº. 16782-A em 1925 e consolidada com a Reforma Francisco Campo pelo Decreto nº. 19890 em 1931”. E ainda infere que a institucionalização do sistema seriado no Brasil teve objetivo burocrático, administrativo e com característica classificatória na organização de turmas, dos programas e dos processos de avaliação.

A Lei nº. 5692/71 veio estabelecer a obrigatoriedade em âmbito nacional da organização do currículo em séries anuais. Neste cenário envolvido por questões político-econômicas, a fuga da vida real, para Freitas (2003), levou aos processos de aprendizagens artificiais, que foram fundamentais para facilitar a aceleração dos tempos de preparação do aluno. O ato de ensinar de uma maneira tradicional, verbal e por série é mais rápido do que por métodos ativos e que exijam a participação do aluno. As necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual, ou seja, o conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar, certa velocidade, a aprendizagem do conhecimento.

A Lei nº. 5692/71, fundamentada em preceitos tecnicistas e em princípios militares, ampliou esse caráter prescritivo do currículo, definindo a seriação anual como forma de organização do currículo mínimo nacional, chegando a definir os conteúdos curriculares e, como a Lei anterior, deu ao Conselho Federal de Educação a atribuição de delimitar matérias e aos Conselhos de Educação de outras instâncias governamentais a possibilidade de listar aquelas que poderiam ser escolhidas para a parte diversificada do currículo. As matérias, nessa Lei, deveriam ser organizadas em: 1- atividades, voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), baseavam-se em experiências concretas, não possuindo, necessariamente, conteúdos programáticos formais; 2- áreas de estudo, voltadas para as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), configuravam-se pela afinidade de conteúdos; e 3 - disciplinas, voltadas para as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e para o ensino médio, estruturavam, didaticamente assimilável, seus conteúdos e formas (SOUZA JÚNIOR, 2007a, p. 49).

Neste sistema de ensino, vejamos a relação do aluno no processo de avaliação para Freitas:

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. O processo de avaliação adquire centralidade na escola, porque parte da gênese do aparecimento da forma escolar – separada da vida (FREITAS, 2003, p. 28-29).

Por outro lado, o alto índice de repetência e conseqüentemente o custo da educação foram fatores que contribuíram para a implantação de sistemas que equiparassem idade/série e diminuíssem o fracasso escolar.

A reprovação não é o fator determinante na melhora a qualidade do ensino. “Se fosse pelo número de reprovados, o Brasil estaria entre os campeões da boa educação, e sabemos que isso não é verdade. Por trás da correção do fluxo, há uma preocupação com a democratização do ensino” (SÁ BARRETO, 2006, p. 22-23).

A reprovação e a repetência são duas práticas cruéis para Grossi (2004), que discute que pesquisas sobre educação asseguram que não só todos podem aprender, mas que aprender é um ato de cultura, resultado de uma investigação social, a qual pode associar certas aprendizagens a certos períodos de tempo, mais precisamente aos anos letivos. Eliminar a reprovação e a repetência são duas metas centrais para melhorar o ensino e banir o uso das avaliações como práticas autoritárias de discriminação e de marginalização.

A repetência, especificamente, é um conceito oriundo de uma concepção equivocada de ensinar, ainda predominante na cultura escolar, em que o jeito de fazê-lo se apóia na lógica das disciplinas a ensinar, e não no processo de aprender dos alunos, ou, o que é pior, o jeito de ensinar não se apóia na resolução de problemas, mas na memorização de informações (GROSSI, 2004, p. 11).

Todo este processo possui um custo com educação, que Freitas combina dois conceitos para facilitar a compreensão deste processo:

Para compreendermos estes fatos, precisamos combinar dois conceitos que nos ajudarão neste processo. O primeiro deles é o conceito de “internalização de custos”, no sentido de que o sistema escolar “toma consciência” dos custos econômicos da repetência e da evasão, para em seguida controlá-los e eventualmente “externalizá-los” por variadas formas de privatização. Este conceito deve ser combinado com outro, o da “exclusão branda”, ou seja, a estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas *no interior* da própria escola, alterando o “metabolismo do sistema escolar” de forma a reforçar práticas de *interiorização da exclusão*. Se com o primeiro conceito se enfatiza a interiorização de custos econômicos, com o segundo enfatizam-se as

práticas para controlar os custos sociais e políticos (FREITAS, 2002, p. 304).

Em um segundo conceito, para Freitas (2002, p. 306),

A exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série).

Para Arroyo (2000), o sistema escolar está situado nas instituições sociais que articulam, consolidam, reforçam lógicas, processos sociais e culturais. A exclusão social, a seletividade que elas reproduzem, não é um pesadelo nem uma fruta temporã, que podemos amadurecer em tempos de progressão e aceleração, em câmaras (classes) especiais.

A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial. Não é que esteja errada a preocupação com os gastos, é que em educação esta visão não é suficiente – não pode ser ponto de chegada. Esta visão economicista da qualidade faz com que jamais seja colocada para as políticas públicas neoliberais, por exemplo, a questão da *escola em tempo integral* – ela prefere criar penduricalhos ao redor da sala de aula (programas remediais e compensatórios) que são de menor custo; ou ainda, que não seja colocada a questão das finalidades formativas da educação (FREITAS, 2002, p. 306).

Como tentativa de superar os grandes índices de reprovação e diante dos grandes conflitos educacionais de exclusão no ensino seriado, como citamos

anteriormente, iniciam-se experiências com a implantação de propostas como a progressão automática e a progressão continuada.

Por definição, para Nedbajluk (2006), a promoção automática refere-se à ação de elevar de posto ou de emprego, graduação ou categoria, de forma automática, sem o controle da vontade própria ou de alguém. Por outro lado, a progressão continuada refere-se ao desenvolvimento, à continuação ou ao acrescentamento de uma ação ou estado, aumento de significado e alcance da experiência humana de forma ininterrupta.

Mainardes (2001) aponta que nos anos 50 a promoção automática se destaca nas discussões, sem grande relação com iniciativas práticas, demarcando uma separação entre os formuladores de políticas oficiais e os intelectuais que apresentavam ressalvas à adoção da proposta. Esta discussão se atenua nos anos 60 e praticamente se extingue nos anos 70.

Neste mesmo sentido, o referido autor destaca a implantação, em São Paulo, da progressão continuada com o objetivo de regularizar o fluxo escolar e assim acabar com a repetência. O Ciclo Básico de Alfabetização de São Paulo - CBA foi implantado em 1984 pela Coordenação de Normas Pedagógicas e neste período, também, se implantou o Projeto Classes de Aceleração, com críticas e propostas ao Sistema de Avanços Progressivos – SAP, que diminuiu a reprovação e aumentou a evasão. No ano de 1992 em São Paulo, houve a rearticulação de todo o ensino de fundamental em ciclos de aprendizagem. A progressão continuada foi estabelecida em 1998 sem sofrer alterações profundas na estrutura das séries e no currículo.

No entendimento de Freitas (2003), a progressão continuada é uma maneira de reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter intra-série de um dito ciclo e introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas na tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores. A progressão continuada superou a lógica da promoção automática, afirma Bertagna, citada por Freitas (2003, p. 25), pois na progressão continuada “a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, agir e sentir”, enquanto que na promoção automática “a criança permanece na unidade escolar, independente de progressos terem sido alcançados”.

Assim, Freitas (2003) e Krug (2001, p. 137) defendem uma escola radicalmente distinta da tradicional; ambos criticam a escola seriada e enfatizam que

“o ano letivo não repete as aprendizagens já construídas, independentes dos conteúdos assimilados ou não, não se repetem. O que se repete é a série”. E a autora reforça (2001, p. 45) que “se a divisão em séries, que é a essência do agrupamento das crianças pelos supostos conhecimentos comuns, ajudasse a escola seriada não teria tantas dificuldades para que alunas e alunos lá permanecessem e aprendessem”.

Neste entendimento, a escola considerada como uma construção histórica foi construída de forma determinada ao longo da sua existência. As séries pertencem a um contexto, a uma lógica de sociedade que determina um ritmo e uma única forma de organizar os tempos e os espaços. O conhecimento foi fragmentado dentro das disciplinas, divididos em anos e subdividido em unidades/bimestres para controlar o tempo da aprendizagem por meio das avaliações tradicionais. Em outra concepção, os ciclos surgem na luta por uma outra proposta de ensino onde o tempo e os espaços possam ser reorganizados de forma que não exclua os(as) estudantes que tem mais dificuldades, mas sim, com a implantação de uma proposta que supere a lógica do ensino fragmentado do sistema seriado.

Estabelece uma forma atual de escola que se distancia das relações com a vida, com a prática social, além da necessidade da formação da sociedade capitalista e suas forças produtivas. A escola foi a selecionada para cumprir esta tarefa na aceleração do ensino e da aprendizagem: ensino mais rápido, uso da verbalização e da seriação e não exige a participação dos alunos ou de outros atores do contexto.

2.2.2 O ciclo como possibilidade para o ensino: de onde vem e o que são os ciclos?

Encontramos autores como: Mainardes (2001); Krug (2001); Soares (2002); Freitas (2003); Nedbajluk (2006); Fernandes (2007); Machado (2007); Souza Júnior (2007a) dentre outros, que tem dedicado suas pesquisas acerca do estudo dos ciclos. Vários são os tipos e nomenclaturas utilizados para se referirem ao sistema de ciclos. Apresentaremos uma síntese do que vem sendo discutido e apresentado no Brasil sobre os ciclos como um sistema de ensino.

Fernandes (2007, p. 100) se refere aos ciclos não como um sistema de ensino, mas sim “dizem respeito à forma de distribuição/organização/partição dos anos em que os alunos passam na escola”. Esta nova possibilidade de organizar o ensino teve sua origem no início do século e se fundamenta com a elaboração da LDB 9394/96 com o objetivo de diminuir a repetência e proporcionar uma maior organização do tempo e do espaço escolares, considerando e respeitando o tempo e o ritmo de cada aluno, superando assim as grandes dificuldades encontradas nos primeiros anos da vida escolar.

Neste contexto entendemos os ciclos como um sistema de ensino, como uma possibilidade de reorganizar os tempos e espaços escolares, em que o olhar está direcionado para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, de forma a adaptar a escola as diversidades presente, lembrando que cada estudante possui um ritmo e um tempo particular para aprender.

Segundo Ferreira (1986), o termo ciclo tem origem do grego *Kyklos* e do latim *cyclu*, podendo significar série de fenômenos que se *sucedem* numa ordem determinada (ciclo das estações); períodos em que ocorrem fatos históricos importantes a partir de um acontecimento, seguido de uma determinada evolução (ciclo do ouro no Brasil); no Brasil, cada uma das divisões de certos programas de ensino; na Biologia, ritmo de *sucessão* ou repetição de um fenômeno.

A partir deste propósito, nos deparamos com uma diversidade de termos referentes aos ciclos, apresentada por Nedbajluk (2006) como: ciclos de aprendizagem, escola em ciclos, ensino em ciclos, ciclos de desenvolvimento, ciclos de formação e ciclos de estudos.

Sua principal diferença é que os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor, com a tarefa de formar para a vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas (FREITAS, 2003, p. 67).

Neste entendimento, onde os ciclos modificam os espaços e tempos escolares, Freitas (2003) reconhece que os ciclos visam superar a lógica formal da escola seriada, da fragmentação do currículo e, com isso, as políticas públicas se estruturam contrária, sendo fator que possibilitará que a concepção de escola centrada nos ciclos possa ter maior sucesso.

Nedbajluk (2006) em seu estudo formação por ciclos faz um resgate histórico que, de acordo com a evolução do homem, aponta que os ciclos surgiram em meados dos anos 20, com a percepção de que os menos capacitados de conhecimento não seriam punidos pela escola, mas sim pelo mercado de trabalho.

Em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, (...) o Diretor Geral do Ensino recomendava a “promoção em massa”. Em 1918 Sampaio Dória aconselhava expressamente o seguinte: “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam atrasados”. Semelhante medida equivale a não permitir que se negue a matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais teriam de repetir o ano (ALMEIDA citado por NEDBAJLUK, 2006, p. 253).

Neste período, a força do mercado de trabalho dominava a sociedade, por consequência a escola deveria atender suas exigências, o que não difere muito dos tempos atuais com os cursos profissionalizantes criados exclusivamente para atender uma demanda política ou econômica. Da mesma forma que os ciclos avançam em fundamentos consideráveis no contexto educacional e social, encontram, também, o descontentamento por parte de professores e pais, numa visão mercadológica do ensino como preparação seletiva para o mercado do trabalho.

Com este marco, de quando surgiram os ciclos, Barreto e Mitrulis (2004) relatam as primeiras experiências dos ciclos, em alguns pressupostos, desde os anos 20 com a intencionalidade de regular o fluxo de alunos e eliminar a repetência. Durante o movimento dos anos 50, o Brasil apresentava 57,4% de retenção da primeira para a segunda série, sendo o maior índice da América Latina. Neste movimento as medidas apontavam para a promoção automática e teve como destaque a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita Obrigatória, promovida pela Unesco, realizada em Lima em 1956, onde discutiram e propuseram medidas para diminuir a reprovação.

As décadas de 60 e 70 para Barreto e Mitrulis (2004, p. 189) foram marcadas por experiências em vários estados como Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais que flexibilizaram a organização dos currículos para o primeiro segmento do ensino fundamental e afirmam que “talvez mais e mais professores compreendam que os ciclos, mesmo não sendo uma solução milagrosa, oferecem

um enquadramento privilegiado para desenvolver uma prática reflexiva, inovar e tentar uma síntese de todas as aquisições dos movimentos pedagógicos e da pesquisa”.

Diante do processo de redemocratização que vivia o país na década de 80, Mainardes (2001) ressalta a eleição de governos eleitos por partidos de esquerda que dão uma considerável modificação à concepção de escola com a implantação dos ciclos em vários estados brasileiros, como: Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo – CBA/SP, que foi implantado em 1984, a Escola Plural em Minas Gerais em 1985, Paraná em 1988/89 e Goiás em 1988. Estas experiências ampliam o período de alfabetização e asseguram a continuidade do processo.

Mainardes (2007a) afirma que os anos 90 apresentam duas vertentes políticas de enfrentamento dos persistentes índices de reprovação: os ciclos de formação, defendidos por governos aparentemente mais progressistas, e os que seguiam a progressão continuada, com uma visão conservadora do processo educacional.

Somente na década de 1990, quando a ausência de uma “determinada qualidade” começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas – não somente como preparação para o trabalho, mas como forma de reduzir custos sociais e como forma de ampliação do controle político-ideológico (ainda que pela simples guarda das crianças nos aparatos escolares, já que a escola não ensina apenas pelo seu conteúdo escolar) –, a questão da “qualidade” foi pautada pelos empresários e, conseqüentemente, pelos governos. A noção de qualidade a que se refere o ministro está restrita à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício. Em seu artigo, linhas após, a própria realidade (o fracasso brasileiro no exame do PISA) encarrega-se de fazê-lo dizer que esse fracasso foi compreensível pois a “escola não opera no vácuo”. Portanto, a real qualidade da escola fica limitada pela qualidade de vida. As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade atualmente: por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infraestrutura etc.). Esta é a forma mais “avançada” pela qual o capitalismo consegue imaginar a “escola de qualidade”. Ela é herdeira de como ele vê a melhoria nas outras instituições sociais, em especial nas empresas – troca da base tecnológica e da forma de gestão da força de trabalho (FREITAS, 2002, p. 301-302).

Na década de 90 emergem transformações e neste contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas há um elevado número de partidos de esquerda

assumindo governos estaduais e municipais. Mais a diante traremos algumas experiências acerca do processo de implantação e da concepção dos ciclos.

Na visão de Arroyo (2002), para qualquer perspectiva de sistema educacional é fundamental definir qual concepção de educação, ser humano e de sociedade que se deseja construir. A definição destas concepções ao incorporar os ciclos em projetos pedagógicos, para o autor, significa respeitar os tempos da vida e sua especificidade enquanto tempos cognitivos, tempos de formação do sujeito cognitivo, do sujeito ético, do sujeito ativo, do sujeito para intervenção na sociedade, para intervenção na natureza.

A clareza destas concepções na implantação e na materialização da proposta é de fundamental importância para conduzir a proposta e alcançar os objetivos desejados, pois é o alicerce, a base de qualquer proposta de ensino.

Ao tratar as diversas denominações dos ciclos, Oliveira (2004) apresenta os ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, ciclos pedagógicos, ciclos de desenvolvimento, etc. como sinônimos, no entanto, eles tem suas características e fundamentações específicas, e que podem se distinguir de acordo com sua política curricular.

Diante da diversidade de termos, não há um só ensino, identificamos que o mesmo sistema de ciclos implantado em diferentes cidades e estados não é idêntico, parte de uma concepção de ensino que diverge da lógica seriada, porém cada um com suas particularidades de acordo com sua política governamental, com a realidade dos alunos e da comunidade escolar.

Os ciclos de aprendizagem organizam a escolarização com foco nas aprendizagens pretendidas, de forma que sejam possíveis novas práticas, como sugere Philippe Perrenoud (2004):

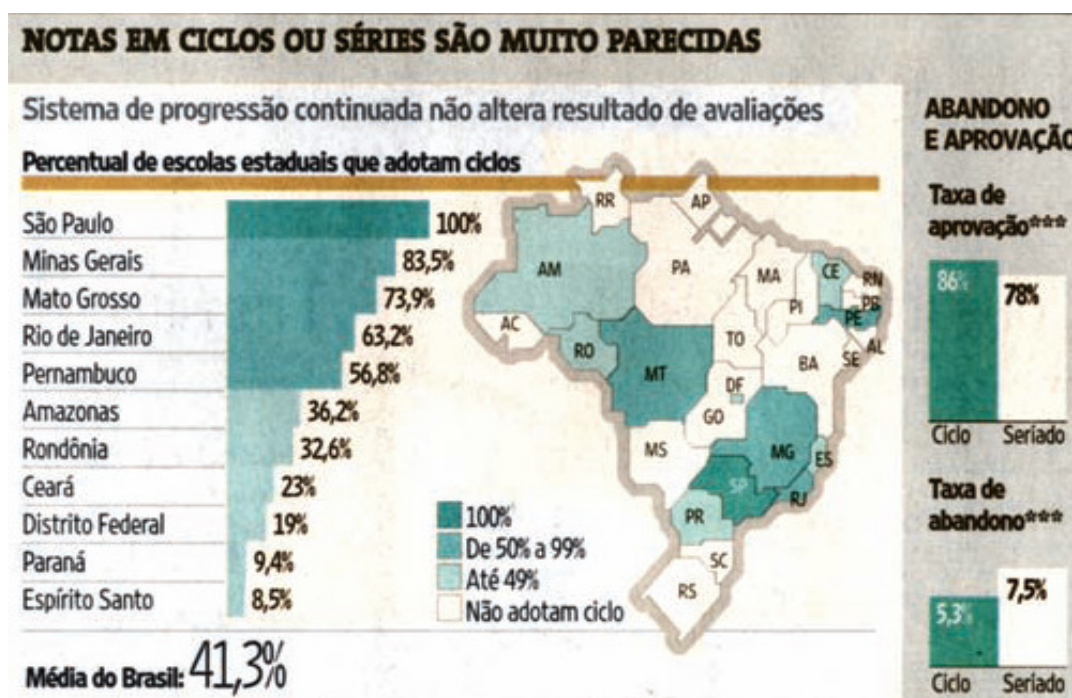
O desenvolvimento de ciclos de aprendizagem exige mais imaginação pedagógica e organizacional do que a gestão de um programa anual, não somente devido à novidade dessa forma de trabalho, mas também porque orientar progressões diversificadas durante vários anos, gerir diversos tipos de agrupamentos de aluno e compartilhar o trabalho de maneira flexível tornam mais complexa a tarefa de cada um (2004, p. 42).

Mainardes (2007a) situa diferenças entre os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem, onde inicialmente focaliza acentuadamente a faixa etária, compreendida do ponto de vista psicológico e cultural.

O estudo de Menezes Filho, Vasconcellos, Werlang e Biondi (2008), publicado na Folha de S. Paulo, a partir do desempenho da Prova Brasil⁸, mostra os estados brasileiros e o percentual de escolas estaduais que adotam o sistema de ciclos: São Paulo com 100%; Minas Gerais, 83,5%; Mato Grosso, 73,9%; Rio de Janeiro, 63,2%; Pernambuco, 56,8%; Amazonas, 36,2%; Rondônia, 32,6%; Ceará, 23%; Distrito Federal, 19%; Paraná, 9,4% e Espírito Santo, 8,5%. A matéria mostra que o sistema de ciclos não piora o ensino. A primeira comparação feita pelos autores do estudo é favorável aos estudantes no sistema de ciclos, pois mostra que o desempenho deles nas provas de português e matemática é melhor e mostra que as taxas de reprovação e abandono são menores do que na seriação, o que faz com que mais estudantes consigam completar o ensino fundamental.

Argumentam que, mesmo com a queda na qualidade, os efeitos futuros no rendimento de um estudante formado no sistema de ciclos compensam a pequena perda de rendimento, já que, quanto mais escolarizado, maior é a renda do trabalhador. E ainda enfatizam que no sistema seriado esses jovens provavelmente já teriam abandonado a escola ou estariam retidos em séries mais atrasadas.

FIGURA 01 - Avaliação dos ciclos divulgada pela Folha de S. Paulo



Fonte: Matéria publicada no Jornal Folha de S. Paulo em 15/12/2008.

⁸ Avaliação do MEC que monitora a performance de alunos em português e em matemática.

Após observarmos a compreensão dos ciclos e como se encontra a implantação deste sistema de ensino no cenário nacional, iremos relacioná-lo a organização do trabalho pedagógico da escola e a prática pedagógica do componente curricular Educação Física.

2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – OTP DA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CICLOS DE APRENDIZAGEM

2.3.1 O que caracteriza a organização do trabalho pedagógico da escola?

A Educação Física é um componente curricular que, quando orientado intencionalmente para sua inserção filosófico-pedagógica em um projeto de sociedade orientado para a superação do modelo de sociedade capitalista, requer, dentre outros aspectos, a estruturação de processos de planejamento dinâmico-dialógicos, comprometidos efetivamente com essa tarefa, como defende Muñoz Palafox:

Assumir uma perspectiva de trabalho pedagógico fundamentada numa abordagem crítica de Educação e de Educação Física, significa atuar na perspectiva de formação de sujeitos críticos, com fundamentos teórico-práticos suficientes para discernir: 1 – quais os fatores objetivos e subjetivos que determinam a corporeidade humana desde os pontos de vista filosófico e científico; 2 – a favor de quem e contra quem se está no momento de optar e exercer nossas ações profissionais, explicitando num projeto político-pedagógico as perguntas: por que, como, onde e com quem se constrói a proposta de educação que se defende (MUÑOZ PALAFOX, 2002, p. 03).

A escola organiza de diferentes formas, com base na sua proposta de ensino, o seu trabalho pedagógico. Esta organização perpassa desde o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula, pela sistematização das atividades, seleção de conteúdos, objetivos estabelecidos, estratégias de ensino, processos avaliativos, dentre outros, até questões ampliadas do trabalho pedagógico do(a) professor(a) na escola, como exemplo o projeto político pedagógico.

Para aprofundarmos o estudo desta categoria, buscamos em Alves (2002, p. 03) a compreensão de trabalho docente. Para ele “o trabalho docente não é neutro e envolve uma dimensão política importante, onde os educadores devem estar comprometidos e não se esquivarem sob pena de favorecer a manutenção das relações de dominação presentes na sociedade”.

E neste entendimento para Frizzo (2008, p. 159) “a concepção do trabalho docente, prática pedagógica, ou prática docente não é suficiente para dar conta do universo de compreensão que o trabalho pedagógico possibilita na concreticidade do seu desenvolvimento e na materialização da sua práxis”.

O trabalho docente parte de uma proposta que concebe o trabalho pedagógico de modo ampliado e localiza nele uma dimensão coletiva. Alves (2001, p. 03-04) salienta ainda que

O caráter pedagógico-político do projeto, pois, todo o processo que media sua elaboração não encontra referência em uma lógica interna a ele próprio e sim em um quadro referencial externo e contextualizado. O projeto político-pedagógico não tem sentido nele mesmo. **É na relação que estabelece com os sujeitos sociais a que se dirige que ele ganha vida.** O pedagógico e o político encontram sentidos face aos interesses coletivos da população majoritária (grifo do autor).

Para Muñoz Palafox (2001), a organização do trabalho pedagógico é fundamental para a construção, organização e execução dos projetos escolares. Neste entendimento, os objetivos a serem alcançados, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliar os estudantes carecem ser discutidas e definidas no planejamento coletivo, destacando a importância da intervenção político pedagógica para transformar a prática educativa no cotidiano escolar.

Nesta dimensão, os projetos se entrelaçam no âmbito político e pedagógico como aponta Veiga:

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (1995, p. 13).

Gadotti (1988, p. 54) ressalta o caráter político no educativo ao defender que “o pedagogo fazendo prática social, está exercendo seu papel específico dentro da sociedade, que é o de vincular o ato educativo e o ato político, a teoria e a prática da transformação”.

Na medida em que se compreende ou mesmo reduz o significado do trabalho desenvolvido nas escolas a uma prática – prática pedagógica, prática docente -, desloca-se o eixo da problematização do trabalho pedagógico, como atividade humana intelectual entendida como práxis humana, onde se dissocia a relação teoria-prática para um protocolo de atividades burocráticas. A rigor o que importa é a prática da docência: observar o fazer, aprender como fazer e fazer (BEZERRA; PAZ citado por FRIZZO, 2008, p. 159-160).

Nesta prática docente encontra-se a articulação político-pedagógica, que está contida na organização do trabalho pedagógico. Para sistematizar metodologicamente, Freitas (1995, p. 94) defende a substituição do termo didática pelo termo Organização do Trabalho Pedagógico. entendendo este último em dois níveis: “a) o primeiro como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominante em sala de aula; e b) como organização global do trabalho da escola, como projeto político pedagógico da escola”.

E para compreender esta organização do trabalho pedagógico é necessário partir da teoria⁹ do conhecimento, que tem em sua base a teoria educacional e a teoria pedagógica para explicar características da organização do trabalho pedagógico. Freitas (1995, p. 93) esclarece que a primeira “formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos”. A segunda, “por oposição, trata do ‘trabalho pedagógico’, formulando princípios norteadores”.

Ampliando a visão conceitual com base nas teorias apresentadas, Freitas (1995, p. 94) identifica “no interior da teoria pedagógica uma área denominada de Organização do Trabalho Pedagógico”. Esta teoria pedagógica constitui uma categoria analítica de nossa investigação, sendo que as categorias empíricas do nosso trabalho surgiram a partir do contato com o campo e foram construídas com base nos pares de categorias propostos por Freitas:

⁹ Freitas (1995) entende teoria como uma atividade que deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos, mas também, sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados.

Propomos analisar as seguintes categorias: os objetivos gerais/avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola (do qual destacamos a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Essas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivo/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino, etc (1995, p. 94-95).

A proposta é tomar a organização do trabalho pedagógico como o principal articulador curricular, tanto da gestão escolar quanto da gestão da sala de aula, do trabalho do(a) professor(a) com os estudantes. O trabalho como articulador curricular permite a agregação de outro elemento importante para a qualidade do trabalho pedagógico, que é a pesquisa (FREITAS, 1995).

Com base nestas categorias contraditórias, elas se encontram tanto no contexto geral da escola, conforme Freitas (1995, p. 93), como também surgem com suas especificidades.

FIGURA 02 - Elementos da Organização do Trabalho Pedagógico



Fonte: Figura sistematizada a partir de Freitas (1995).

Com os elementos da figura 02, a organização do trabalho pedagógico deve buscar, segundo Freitas (1995): a) contextualizar a estrutura e funcionalidade da escola como um todo; b) estabelecer/construir o objetivo/avaliação da escola e do ensino na direção da concretização de um projeto histórico superador da sociedade capitalista; c) desenvolver uma relação pedagógica a partir do trabalho material produtivo; d) superar o tratamento fragmentário dado ao conhecimento, buscando uma unidade metodológica baseado na interdisciplinaridade; e) romper uma estrutura de gestão escolar autoritária e estabelecer a auto-organização; f) exercitar formas didáticas que procurem estabelecer o seguinte sentido: de prática social, problematização, instrumentalização, apropriação pessoal e retorno à prática social.

Na construção coletiva dos princípios e das diretrizes para a Educação Física em Uberlândia, Muñoz Palafox (2002, p. 25) sistematiza o trabalho coletivo dos professores denominado Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP, na “busca do estabelecimento de uma relação dialética de indissociabilidade entre a teoria e a prática, tendo em vista a transformação político-pedagógica do processo de intervenção dos(as) professores(as) de Educação Física no contexto escolar”. Todo este trabalho foi desenvolvido a partir da realidade vivida pelos(as) professores(as) e da análise das bases históricas desta mesma estratégia coletiva de intervenção.

Neste cenário, a organização do trabalho pedagógico da escola se caracteriza por ações dentro e fora de sala de aula e por uma concepção política e crítica de educação. Fundamentado na concepção histórica e com objetivos pedagógicos críticos, torna-se necessário aproximar a relação dos(as) professores(as) com o conhecimento, com seus pares, com os(as) estudantes, com a escola e com a sociedade para a materialização do trabalho político, pedagógico e coletivo. Assim, Freire (2005)¹⁰ mostra a importância da indissociabilização da teoria e da prática para os(as) professores(as):

Um dos trabalhos político-pedagógicos a ser feitos por educadores verdadeiramente progressistas junto aos movimentos populares é demonstrar praticamente que a teoria é indicotomizável da prática. É que a teoria é indispensável à transformação do mundo. Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria. E quanto melhor eu

¹⁰ Entrevista de Paulo Freire ao prof. Carlos Alberto Torres, da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), EUA, gravada em São Paulo, em 1990, em vídeo e para vídeo. Texto traduzido do inglês por Paulo Freire.

saiba a razão de ser, não apenas do processo em que me acho engajado para mudar a sociedade, mas também saiba melhor a razão de ser das possíveis reações com que me defrontarei na prática transformadora, tanto mais eficazmente posso trabalhar (FREIRE, 2005, p. 135).

E Freire (2005, p. 135) conclui: “sem a teoria nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes nos encontramos por fim”.

Nesta relação que busca a aproximação da teoria e prática, num contexto político-pedagógico coletivo da escola está estruturada a organização do trabalho pedagógico do sistema de ciclos. É importante sistematizar o trabalho pedagógico em escolas que implantaram os ciclos como sistema de ensino de forma distinta da existente no ensino tradicional. Esta nova estruturação está explícita na fala de Ferreira:

Tudo isto, se liga a uma nova a organização do trabalho pedagógico. Na escola tradicional, taylorista, como reflexo do sistema de metabolismo social do capital, o hierarquizado, vertical e autoritário. O currículo por CTs, portanto, é mais uma dimensão daquela reforma administrativa da Smed visando a romper com o modelo de organização do trabalho educacional hegemônico. Desta forma, o currículo por Complexos não compota listas de conteúdos vinda de cima – não importa se do MEC ou de uma Secretaria Estadual ou Municipal -, ou mesmo da/o docente na escola (FERREIRA, 2003, p. 87).

Neste sentido, a proposta eleita pela Rede Municipal de Porto Alegre avança quanto à rígida e estática sistematização do conhecimento por conteúdos seriados, apresentando autonomia para construir seu currículo fundamentado no contexto sociocultural e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Na proposta de ciclos, Krug (2001) ressalta a pesquisa como instrumento importante para a construção de uma nova proposta progressista fundamentada na dialeticidade. A educação fundamentada na pedagogia progressista tem características da auto-organização quanto à necessidade de trabalhar coletivamente. Assim, a transformação da prática docente se dará por meio da atividade de pesquisa quando os(as) professores(as) investigarem a realidade da comunidade, o contexto de desenvolvimento dos estudantes e o conhecimento de diversas áreas para a organização do trabalho docente.

E ainda nesta proposta de ciclos, Soares (2002) destaca novas formas de organização, desencadeadas a partir do movimento de implantação da proposta Escola Plural, como: a do trabalho de profissionais, de relações com o conhecimento, de novos ordenamentos temporais e espaciais no interior das escolas e dentre elas a organização do trabalho pedagógico, de forma a transformar a organização da escola e da sala de aula, com base no trabalho coletivo.

O trabalho coletivo é imprescindível na proposta de ciclos e para isso Perrenoud destaca a importância do envolvimento dos(as) professores(as):

Só podem comprometer-se em um funcionamento em ciclos professores capazes de trabalhar em equipe para planejar progressões didáticas ao longo de vários anos, antecipar e identificar os problemas, dividir as tarefas, introduzir regulações necessárias. É o equivalente do que cada um faz em sua classe, mas a responsabilidade de um espaço-tempo mais amplo exige novas competências. Estas se construirão, em parte, a partir da experiência, mas convém favorecer esse processo tanto por meio de ações de formação direcionadas à gestão de ciclos quanto por meio de modalidades de trabalho favoráveis a uma prática reflexiva, principalmente por meio dos projetos de estabelecimento e de um funcionamento em equipe (PERRENOUD, 2004, p. 43).

A organização do trabalho pedagógico reflete a proposta de ensino adotada pela instituição. Discutir, planejar, vivenciar, analisar e refletir, coletivamente, sobre o dia a dia da sala de aula e da escola nos permitirá visualizar a concepção de educação existente na escola, assim como a prática pedagógica do componente curricular Educação Física pelos(as) professores(as).

2.3.2 A Categoria Prática Pedagógica e a Educação Física

A realidade da prática pedagógica na Educação Física nos preocupa quanto à legitimidade da disciplina e sua significativa contribuição para a formação humana de nossos(as) estudantes. Neste aspecto, encontramos diferentes métodos e metodologias de ensino sendo aplicados no interior da escola como estratégias para a prática pedagógica da Educação Física, assim como a negação de conteúdos aos estudantes que, segundo Pereira (2005), o(a) professor(a) somente ensina o que mais gosta ou o que tem maior facilidade.

Com este dado analisamos que neste estudo, citado anteriormente, o(a) professor(a) não apresentou características da coletividade e da pesquisa, como processo de formação continuada. Isso implicará na dimensão do conhecimento e conseqüentemente na dimensão pedagógica para a aprendizagem.

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1994, p. 16).

A Prática Pedagógica para Souza (2009) não é uma atividade de uma só pessoa, ela tem características de coletividade, ela se configura pela investigação na sua totalidade, na sua perspectiva geral e específica no âmbito escolar e em outros espaços institucionais. A Prática Pedagógica dos(as) professores(as) contém a prática docente; esta última é apenas uma das dimensões da Prática Pedagógica interconectada com a prática gestora, prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A Prática docente faz parte da prática pedagógica, mas não se reduz a ela.

Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente com objetivos claros que possam vir a garantir a realização da finalidade da educação e de certos objetivos de acordo com os problemas em estudo, explicitamente assumidos por uma instituição (SOUZA, 2007, p.179).

A partir da realidade da prática pedagógica da escola ações devem ser pensadas coletivamente para solucionar as dificuldades encontradas pelos educandos. Estas ações pedagógicas, ou seja, a prática pedagógica é caracterizada pela intencionalidade que o(a) professor(a) se refere a ela.

A prática docente sendo o processo pelo qual o docente realiza sua ação educativa com a intenção de prover ensino-aprendizagem, porém, não se limita à regência. A prática educativa envolve organização, gestão, ensino e pesquisa, partindo de uma finalidade que é a de humanização. Diante do grau de complexidade e de intencionalidade que permeiam a prática docente, emergem dimensões que rodeiam e configuram este processo como a dimensão política, a dimensão do conhecimento e a dimensão pedagógica e cultural (SOUZA, 2009).

Neste contexto, o sentido e significado da prática pedagógica se ampliam no âmbito da escola. Eles vão além da simples ação e apresentam inter-relação com diferentes dimensões para alcançar o objetivo proposto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Araújo e Amorim (2008) entendem que as práticas pedagógicas constituem elementos que se expressam e se diferenciam entre si de acordo com a realidade de cada escola, dos saberes, dos docentes e de suas representações sociais sobre a finalidade da educação, onde a compreensão destes se dará na relação com o todo e com as partes. A prática docente está inserida no contexto social, no que se refere às políticas educacionais e à organização das instituições. E ainda ressaltam que são necessárias as condições sociais de ensino e de trabalho para os(as) professores(as), sendo que a realização das atividades deve-se ao enfrentamento entre o cotidiano escolar, as condições de trabalho, a visão de mundo e do conhecimento epistemológico sobre o objeto de ensino e aprendizagem.

Portanto, a Educação Física é uma prática educativa e que carrega de modo orgânico um sentido político. No contexto escolar, porém, as práticas desenvolvidas vão além da mera ação individualizada dos sujeitos envolvidos, pois, as referidas práticas delineiam um projeto em curso e este guarda estreita relação com a perspectiva que a escola organiza globalmente seu trabalho pedagógico. É esse o sentido da construção do projeto político-pedagógico da escola (ALVES, 2001, p. 03).

Compreender o universo de ações sociais coletivas, que constitui a formação humana, segundo Souza (2007), intenciona atender e garantir as condições subjetivas e outras objetivas de todos(as) em qualquer lugar do mundo.

[...] me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 1996, p. 73).

Na luta árdua em prol do conhecimento, o pensamento crítico do(a) professor(a) e a esperança pelo sucesso da materialização da práxis são condições essenciais para a consistência da prática pedagógica da EF.

Libâneo (2001) ao tratar a prática pedagógica da Educação Física aproxima Pedagogia¹¹ e Educação Física. Esta prática parte da educação¹², como formação humana, e de uma ação educativa que inclui saberes e modos de agir que precisam ser comunicados como condição de continuidade da sociedade e produção de outros saberes e modos de agir. A Educação Física possui uma dimensão pedagógica e esta surge como finalidade social e pedagógica, como processo de desenvolvimento da dimensão física e como resultado de um aluno “fisicamente” educado. Para o autor, a Educação Física é uma das dimensões da educação, sendo, neste sentido, considerada como matéria pedagógica.

A prática pedagógica ainda é definida como sinônimo de diversos termos, como apresenta o estudo de Souza Júnior (2001), dentre práticas, ações, processos e fazeres: prática didática, prática educacional, prática docente, prática educativa, prática escolar. Este termo surge na tentativa de superar dualidades e dicotomias na Educação: ensino x aprendizagem, conteúdo x forma, professor x aluno, teoria x prática, etc.

Para o Coletivo de Autores (2009), a prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas, onde a mesma é entendida por Sánchez Vázquez (2007) como uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática e que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos.

Neste estudo acerca da prática pedagógica, Sánchez Vázquez citado por Veiga (1994) a entende como:

Atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um real, material propriamente prático, objetivo. Sánchez Vázquez (1977, p. 241) acrescenta que “só artificialmente por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (VEIGA, 1994, p. 17).

Na relação teoria-prática, ou seja, na práxis pedagógica da EF Souza Júnior (2001) identificou que, em 1975, o termo prática pedagógica já era usado juntamente com teoria pedagógica, ambos constituindo o que Walter Garcia chamou de teoria

¹¹ Libâneo (2001) define pedagogia como campo de conhecimentos sobre a realidade da educação em vários contextos, cuja responsabilidade é formular objetivos sócio-políticos e formas metodológicas e organizativas da ação educativa, visando à formação humana. Deve ser teoria e prática.

¹² A educação para Libâneo (2001) é entendida como formação humana, onde educamos as pessoas para que incorporem características do ser humano para viver em sociedade, interpretá-la, participar dela e transformá-la.

da educação e Souza Júnior entende prática pedagógica como uma situação/ação em que há, dando ênfase sistemática e intencionalmente, uma teologia no processo da formação humana, especificamente no que concerne à apropriação do saber.

A ação educativa para Libâneo (2001) inclui saberes e modos de agir como conceitos, teorias, habilidades, técnicas, procedimentos, estratégias, atitudes, crenças, valores, preferências, adesões, que precisam ser comunicados como condição de continuidade da sociedade e produção de outros saberes e modos de agir. E a escola é um lugar que os alunos aprendem a desenvolver a razão crítica e a se construírem como sujeitos autônomos e críticos.

Nesta lógica, para Souza (2006), a prática pedagógica é entendida como práxis, é institucional, multidimensional e fundamentalmente intencional. Relaciona a necessidade da reconhecimento¹³ e a reinvenção¹⁴ do conceito de Prática Pedagógica para se compreender de forma adequada a formação de professores(as) como resultante de uma Práxis Pedagógica.

A Práxis Pedagógica supõe, pois, uma Pedagogia que ajude os seus profissionais a posicionar a instituição, enquanto instituição cultural formadora de novos profissionais, inclusive para a educação, no interior do contexto social histórico (também cultura), escolhendo suas intencionalidades (finalidades e objetivos) e os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados ou conhecimentos a serem construídos por seus sujeitos, a fim de se tornarem mais humanos, portanto também profissionais mais competentes enquanto exercício profissional constitui uma das dimensões humanas do sujeito humano (SOUZA, 2009, p. 30).

A prática pedagógica tem um importante papel na instituição escola, que possui atribuições políticas, pedagógicas e culturais na formação humana dos estudantes.

A práxis pedagógica pode ser realizada nas escolas, nas casas, nas ruas, nas fábricas, nos sítios, nos movimentos sociais e políticos. Mas, sobretudo e de modo especial, nas atividades educativas desenvolvidas na formação de professores(as), trabalhadores(as), adolescentes, adultos, jovens que assumam a construção do humano como central. O essencial da práxis formadora de professores(as) é o enriquecimento cultural dos futuros profissionais da escolarização (SOUZA, 2009).

¹³ Para Souza (2009), a reconhecimento é o processo de construção de conhecimento ou de conteúdos pedagógicos a serem elaborados na busca de outra compreensão, interpretação e explicação das realidades naturais e culturais.

¹⁴ Reinvenção é a capacidade de enriquecer e emocionar-se de educadores, gestores e educandos, de agir no interior da escola e buscar formas de interação.

Neste contexto, para o autor, a educação tem a função de contribuir para a construção da humanidade dos seres humanos. Ela é toda atividade cultural na qual se dará o processo de ensino-aprendizagem, a reflexão em um instrumento essencial da luta entre os diferentes grupos socioculturais.

A Educação Física se justifica na escola como uma prática pedagógica que explora a dimensão cultural, trata da cultura de movimento humano que está expressa no jogo, na dança, na luta, no esporte, na ginástica e em outras formas de expressão. Se o objetivo da escola é atender à educação global do aluno, deixar de lado aspectos de nossa cultura, parte do patrimônio histórico da humanidade, que está presente no nosso cotidiano, é algo impensável.

A prática pedagógica da Educação Física na escola deve extrapolar os aspectos restritos da aula propriamente dita ou da prática docente, com iniciativas que contemplem toda a dimensão política e institucional de uma prática pedagógica voltada para compreender e transformar a realidade.

Continuaremos explicitando acerca da categoria prática pedagógica em diferentes realidades do estudo dos ciclos: de formação e de aprendizagem. Neste sentido, observaremos características de algumas experiências que se complementam, assim como a contribuição a partir de suas especificidades para a compreensão dos ciclos enquanto sistema educacional. Neste momento, aprofundaremos as leituras sobre os ciclos de formação humana e/ou ciclos de formação e desenvolvimento humano e os ciclos de aprendizagem.

A opção por estas duas nomenclaturas de ciclos é devido à maior incidência de implantação no ensino fundamental em Redes Municipal e Estadual.

2.4 OS CICLOS PELO BRASIL: A PROPOSTA DOS CICLOS EM ALGUMAS REALIDADES

Passando pela experiência da proposta de ciclos vivenciada em diversas regiões do Brasil, faremos neste instante referência acerca destas realidades no que tange a sua organização pedagógica.

Mainardes (2009) em sua pesquisa sobre a organização da escolaridade registra o aumento significativo das produções em nível de dissertação e teses

defendidas entre os anos 2000 e 2006. O total de 123 trabalhos produzidos em 17 estados do país demonstra o interesse pelo tema. Nos anos 80 e 90, em que muitas redes aderiram à proposta, as pesquisas sobre a política de ciclos se referiam ao processo de implantação, à formulação e avaliação de programas de organização da escolaridade em ciclos. A partir de 2000, os estudos sobre implementação de políticas de ciclos “continuaram a receber significativa atenção, porém passando a contemplar de forma mais intensa questões relacionadas à avaliação da aprendizagem e a processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos” (2009, p.03). Na categorização das dissertações e teses os temas mais abordados, na ordem de número de produções, foram:

TABELA 01 – Categorização de Teses e Dissertações (2000 a 2006).

	Categorias	Trabalhos
1	Implementação de políticas de ciclos	28
2	Avaliação da aprendizagem dos alunos	25
3	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (sala de aula)	22
4	Opinião de professores, alunos e pais	13
5	Ciclos, organização do trabalho pedagógico e questões curriculares	11
6	Concepção e formulação de política de Ciclos	8
7	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	7
8	Ciclos e formação continuada de Professores	4
9	Análise do desempenho de alunos	3
10	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	2
	Total	123

Fonte: Mainardes (2009).

Esses trabalhos oferecem elementos importantes para compreender os diferentes aspectos da política de ciclos, e a síntese dos conhecimentos produzidos e das evidências de pesquisa apresentadas pode ser útil para fundamentar processos de implementação de políticas de ciclos. Como indicado, diante do número elevado e crescente de pesquisas sobre a temática, a revisão sistemática dos trabalhos que abordam a política de ciclos torna-se um campo de pesquisa rico e promissor e que pode ser ainda bastante explorado por diferentes pesquisadores ou grupos de pesquisadores (MAINARDES, 2009, p. 09).

Tendo em vista a relevância desta pesquisa e por contemplar várias categorizações citadas na tabela 01, faremos uma análise sobre algumas realidades

em que a organização da escolaridade se materializa no sistema de ciclos. Assim apresentaremos adiante propostas situadas nas regiões sul, sudeste, centro-oeste e nordeste.

2.4.1 Os Ciclos de Formação em Porto Alegre-RS e Belo Horizonte-MG

Procuramos discutir de forma mais detalhada algumas experiências que materializaram o processo de implementação e continuidade dos ciclos de formação nas cidades de Porto Alegre–RS, com a Escola Cidadã, e em Belo Horizonte–MG, com a Escola Plural.

Os ciclos de formação, para Krug (2001, p. 41), tem suas origens na França com Jean Zay em 1936, Ministro da Educação da Frente Popular, e estão vinculados ao estudo do desenvolvimento infantil, da aprendizagem, do currículo, da avaliação, da relação entre políticas públicas e a educação. As escolas se organizam e se reestruturam gradativamente: horário para planejamentos coletivos, tempo para estudo e flexibilização dos movimentos escolares, horários e trabalhos. Estas são condições necessárias para o bom funcionamento dos ciclos de formação; no entanto, é necessário que haja o interesse por parte da gestão, dos(as) professores(as) e da comunidade.

Como definição dos ciclos de formação ou desenvolvimento Nedbajluk (2006) esclarece:

Os ciclos de formação humana ou desenvolvimento tem seu eixo estruturador orientado nas fases de desenvolvimento humano. A ênfase recai no estudante, suas características biopsicossociais. Neste caso, os programas subordinam-se (ou deveriam) às características das fases de desenvolvimento que, por sua vez, mantêm certa relação com as faixas etárias e características culturais. A flexibilização recai no programa e nos resultados, exigindo-se grande capacidade de adequação dos primeiros (programas) aos grupos de estudantes de modo que, ao mesmo tempo em que se respeitem suas características e conquistas cognitivas, promova novas conquistas pela via das transmissões sociais (o ensino escolar neste caso) a partir dos conceitos já desenvolvidos. Admitem-se diferentes resultados no final do processo. Relação relativa, não exclusiva nem definitiva (NEDBAJLUK, 2006, p. 251).

As fases do desenvolvimento são o ponto central dos ciclos de formação. Na realidade escolar a turma organizada por idade pode chegar ao final do ciclo com diferentes aprendizagens, a partir do desenvolvimento de cada estudante.

Krug (2001) apresenta a proposta dos ciclos de formação na Rede Municipal de Porto Alegre no período de 1994 a 2000 que define os ciclos de formação como constituinte de uma nova concepção de escola e trabalha numa visão dialética reconhecendo a aprendizagem como direito à cidadania. Uma das características deste ciclo é a reunião dos alunos por fases de formação: infância, pré-adolescência e adolescência; ou seja, por idade - mas não é somente isto que caracteriza os ciclos - o trabalho docente coletivo, o planejamento e a avaliação são aspectos relevantes na proposta de ensino em ciclos de formação. A democratização do ensino está associada ao processo de inclusão como destaca Krug:

Os Ciclos de Formação viabilizam a democratização da escola a partir de princípios culturais, psicopedagógicos, epistemológicos e filosóficos referentes à educação popular, a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e ao entendimento da necessária interdisciplinaridade para a transformação da realidade e para inclusão social (2001, p. 81).

Nesta proposta a democratização do ensino contribui para o processo de inclusão, que em outro sistema de ensino era desconsiderado sendo fator desencadeador do aumento do índice de exclusão. A contextualização do conteúdo a realidade do estudante e os trabalhos coletivos desenvolvidos no interior da escola corroboram como princípios para compreender e transformar a prática pedagógica.

Para Soares (2002), um dos princípios fundamentais da proposta Escola Plural em Belo Horizonte refere-se à concepção de educação como um direito. Documentos da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, citados pela autora, destacam a proposta da Escola Plural em uma nova lógica, centrada na construção de identidades, de auto-imagens, que permita o convívio entre sujeitos da mesma idade e do mesmo ciclo de formação. A autora reflete:

Uma análise da instituição escolar revela que esta, através de sua estrutura e organização, de sua cultura, de seus rituais e práticas, atua como um mecanismo de exclusão de crianças e jovens do direito à escolaridade. Inúmeras pesquisas revelam que os processos de transmissão de conhecimento, de avaliação, as concepções de conhecimento, de aluno e de sociedade que perpassam as práticas escolares são fatores que influenciam diretamente nas possibilidades de aprendizagem do aluno. No caso da escola pública, principalmente para as crianças de camadas

populares, o insucesso tem sido mais freqüente do que o êxito (SOARES, 2002, p. 28).

A dificuldade na materialização da proposta leva ao fracasso gerado pelo desconhecimento, pela falta de apropriação e de domínio da proposta pelos(as) professores(as) e gestores(as). A formação continuada deve ser um princípio de sistematizar e operacionalizar a proposta.

Ainda com base nos princípios, é possível ter uma complementação da visão da escola, como aponta Arroyo:

Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano. As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços... A escola é vista como um encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes (ARROYO, 2002, p. 12).

A reorganização dos tempos e espaços pode variar de escola para escola dentro uma mesma Rede de ensino. Isto se dará a partir do desenvolvimento de cada estudante no ciclo. Nem todas as propostas de ciclos são semelhantes, elas podem apresentar particularidades distintas.

Os ciclos de formação em Porto Alegre tem uma concepção que difere dos ciclos propostos pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, como esclarece Krug. Estes se organizam com base na escola seriada e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's que:

Incluem a proposta de 'ciclos por série', representam o conjunto de propostas neoliberais para o ensino fundamental: caracterizado pelo engessamento dos conteúdos escolares, da reflexão sobre a escola; da avaliação externa que cria o ranking das melhores e piores escolas, colocando a competição como valor positivo e necessário para que os melhores tenham o melhor do governo e da sociedade; do livro didático como detentor de saber; e do entendimento da possibilidade de formação das professoras e professores à distância, também a partir de um núcleo comum de conhecimentos a serem trabalhados (KRUG, 2001, p. 54-55).

Diante destas divergências de pensamento quanto à proposta de ciclos, deve-se entender que agrupar séries não significa proposta ciclada. Para a implantação e operacionalização da proposta de ciclos faz-se necessário o envolvimento do coletivo superando a competitividade e a construção de ações interdisciplinares como pontos positivos para o sucesso da proposta.

Como pontos relevantes para o desenvolvimento da proposta dos ciclos de formação em Porto Alegre, Krug cita:

Investir na formação de uma rede de pesquisa entre os Laboratórios de Aprendizagem das diversas escolas; incentivar a extinção das turmas de progressão em escolas que trabalham com os Ciclos há mais de três anos, buscando outras formas de possibilitar o atendimento às crianças com defasagem escolar por dentro dos anos Ciclo; qualificação dos horários de planejamento e a ação das professoras e professores no trabalho coletivo das escolas (KRUG, 2001, p. 134).

Os sucessos e os fracassos estão presentes em todos os sistemas de ensino. Portanto, os maiores problemas no processo de ensino e aprendizagem estão relacionados à dificuldade de sistematizar o trabalho pedagógico na escola.

Ao estudar os ciclos de formação em Belo Horizonte e a progressão continuada em São Paulo, Freitas (2003) avalia como se organizam os tempos e espaços da escola, faz um paralelo e não classifica a progressão continuada como sistema ciclado, pois sua forma de organização não atende às características dos ciclos. Há uma intrincada rede de relações, posturas políticas, práticas e concepções que transitam de forma encoberta.

O projeto desenvolvido em Porto Alegre na Escola Cidadã está fundamentado, como aponta Krug (2001, p. 117), na concepção marxista de educação na perspectiva da revolução social. Neste projeto, a educação escolar se apresenta com o objetivo de promover o conhecimento do homem transformando sua “percepção de mundo e, com isso, sua ação sobre o mundo”. O contexto sócio-histórico e cultural é relevante na intenção de romper barreiras que o sistema capitalista impõe à escola e à sociedade como um todo. Nesta lógica o indivíduo poderá possuir elementos, juntamente com seus pares, que o possibilitem compreender a realidade dominante em favor da transformação.

Fernandes (2001) salienta a importância da participação dos(as) professores(as) como em Minas Gerais. Documentos sobre a extensão dos ciclos foram melhor preparados do que o ciclo básico de alfabetização em São Paulo - CBA/SP, a partir do Congresso Mineiro de Educação. Já é uma conquista fazer parte da construção da proposta. As propostas precisam acionar mecanismos preparatórios muito amplos para garantir a identidade profissional.

A concepção da Escola Plural, como explicita Soares (2002), propõe mudanças radicais que requerem dos(as) professores(as) uma nova concepção de

escola, de organização do trabalho pedagógico, de estudante, de educar e de si mesmos como professores(as). Com a experiência de Belo Horizonte, a autora considera a estrutura da escola, suas formas de organização e a cultura como fatores que determinam o fracasso escolar.

Segundo Grossi (2004, p. 12), “só discurso não substitui o velho e o inadequado em educação. Proposta educacional sem bases teóricas é como a casa que se edifica sobre a areia. A rocha, que seria seu bom alicerce, são as elaborações científicas sustentando coerentemente todas as ações de uma rede de ensino”.

Na concepção da Escola Cidadã, na visão de Krug (2001), a disputa política é um dos fatores que contribui para as dificuldades no processo dos ciclos de formação. E nesta disputa, a implantação dos ciclos de formação no Brasil é ousada e a concepção de currículo, enquanto rede, representa um avanço considerável a nível mundial.

Na discussão sobre os ciclos, Nedbajluk (2006, p. 252-253) considera “necessário que a escola esteja capacitada para oferecer diferentes tipos de intervenção, atendendo às particularidades que se apresentam” no ensino organizado por ciclos de formação, principalmente no que se refere às metodologias, e que “a escola deve se adaptar aos diferentes estudantes e não o contrário”.

E destaca o trabalho pedagógico deste ciclo:

O princípio que orienta o ensino organizado em ciclos de formação é a fase de desenvolvimento do estudante, não necessariamente sua faixa etária. A partir daí, o trabalho pedagógico deve ser no sentido de provê-lo com conteúdos que, considerando as estruturas mentais desenvolvidas, viabilizem a apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências relevantes para a sua época e seu meio social (NEDBAJLUK, 2006, p. 253).

Nas relações contraditórias entre os ciclos e as séries, Freitas (2003) destaca questões importantes como: a inclusão, a avaliação e a autonomia na organização do trabalho pedagógico do professor-estudante para a proposta de ensino em ciclos. Ressalta a formação na atualidade e a auto-organização do estudante como princípios fundamentais para serem incorporados à noção de ciclos. As atividades desenvolvidas pelos(as) professores(as) nos ciclos devem planejar suas vivências sociais vinculadas com a realidade social e não apenas aos interesses de uma determinada faixa etária. Não é suficiente que os ciclos busquem superar a lógica

formal da escola seriada, mas que os estudantes tenham tempos e espaços com autonomia que favoreçam a auto-organização.

Estas experiências da Escola Cidadã em Porto Alegre e da Escola Plural em Belo Horizonte apresentam em sua essência uma aproximação com a experiência dos ciclos de formação e desenvolvimento humano em Goiânia no que se refere às questões políticas, à concepção de homem, de sociedade e de ensino.

Na Rede Municipal de Belo Horizonte, segundo Mazoni (2003), para atender às necessidades do ciclo, é comum professores(as) lecionarem conteúdos para os quais não são formados especificamente para atuar na área. A Educação Física é um exemplo. Em ambos os turnos, apenas o 3º ciclo conta com professor(a) de Educação Física habilitado. Nos demais, a função é exercida por professores(as) com outra formação.

Recentemente foi aprovada pela Assembléia Legislativa de Minas Gerais a Lei 17.942/2008, de 19/12/2008 que dispõe sobre o ensino de Educação Física no Sistema Estadual de Educação (escolas públicas e particulares), tornando obrigatório em todos os segmentos do ensino pôr um profissional com licenciatura em Educação Física.

Esta lei representa um avanço ao componente curricular, assim como para os estudantes que terão acesso ao conhecimento da Educação Física desde os primeiros anos do ensino fundamental, como para os profissionais com formação específica e necessária.

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e promulgou a seguinte Lei:

Art. 1º A educação física é componente curricular obrigatório de todas as séries ou anos dos ciclos dos níveis fundamental e médio de ensino das escolas públicas e privadas integrantes do Sistema Estadual de Educação.

Parágrafo único. Como atividade extracurricular, a educação física abrange práticas socioeducativas diversas desenvolvidas no âmbito do desporto educacional e visa a contribuir para a formação integral do aluno.

Art. 2º A educação física será ofertada obrigatoriamente no turno em que o aluno esteja matriculado, sendo admitida sua freqüência no contra turno, desde que lhe seja assegurada vaga pelo estabelecimento de ensino.

Art. 3º São reservados ao detentor de diploma de Curso Superior de Graduação em Educação Física, na modalidade de licenciatura plena, o exercício da docência e a orientação prática do componente curricular de que trata esta Lei, observada a legislação federal pertinente, em especial, o disposto no art. 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Parágrafo único. O docente habilitado em educação física, com licenciatura plena, poderá integrar as equipes responsáveis pela realização das atividades extracurriculares de que trata o parágrafo único do art. 1º.

Art. 4º Nas localidades em que haja falta comprovada de professor habilitado nos termos do caput do art. 3º, os órgãos competentes do Sistema Estadual de Educação, na organização do quadro de pessoal e designação para o exercício de função pública na rede estadual de ensino, fixarão critérios alternativos para preenchimento das vagas, em consonância com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Fica revogada a Lei nº 15.030, de 20 de janeiro de 2004 (MINAS GERAIS, 2008).

Portanto, tanto os ciclos quanto as séries apresentam pontos positivos e negativos mediante diferentes contextos sociais e políticos de implantação e da atual realidade de materialização no cotidiano escolar, em escolas públicas e privadas.

2.4.2 Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em Goiânia-GO

A partir da nossa vivência como professora efetiva na experiência dos ciclos de formação e desenvolvimento humano em Goiânia, desde a sua implantação no final da década de 90, observamos as mudanças ocorridas no ensino da Rede Municipal de Ensino - RME e em especial na disciplina Educação Física. Iniciamos nossas atividades como docente em 1999, momento em que as escolas se adequavam à nova organização curricular que aconteceu de forma gradativa.

Segundo as Diretrizes Curriculares de Goiânia (GOIÂNIA, 2009), o processo de implantação dos ciclos de formação e desenvolvimento humano iniciou-se em 1998 com o projeto Escolas para o Século XXI, quando se estabeleceu o Ciclo I em todas as unidades educacionais, o Ciclo II em 40 escolas e o Ciclo III em apenas 9 instituições escolares. Após 4 anos de experiência com os ciclos, em 2002, houve a ampliação do Ciclo II, em todas as unidades escolares e em 2003 a ampliação do Ciclo III para as demais unidades. As mudanças modificaram a organização da escola, a prática pedagógica dos professores(as), carga-horária, quantitativo de profissionais, o currículo e o planejamento, assim como outras ações do trabalho pedagógico da escola.

Uma das mudanças no período de implantação dos ciclos pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Goiânia foi organizar o currículo da escola de forma que o(a) professor(a) de Educação Física permanecesse com sua carga horária na mesma unidade escolar durante todo o turno, o que permitiria, dentro da

proposta, a participação ativa dos professores(as) nas reuniões pedagógicas, no planejamento coletivo e no envolvimento destes profissionais nas questões pedagógicas gerais da escola.

Neste sentido, a Educação Física avança e estabelece uma participação ativa e interdisciplinar no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola com os demais componentes. Desde o processo anterior a implantação dos ciclos na SME, a Educação Física é ministrada no horário regular desde o ciclo I.

Todos as estudantes tem aula de Educação Física no seu currículo escolar com professor(a) de Educação Física licenciado. Esta organização permite a interação da Educação Física com toda a escola na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, pois todas as etapas do ciclo possuem professores(as) graduados na área. O quantitativo de professores(as) é modulado de acordo com o número de turmas Goiânia (2009).

A SME entende a proposta dos ciclos de formação e desenvolvimento humano como alternativa de superar o ensino tradicional.

A educação fundamental, estruturada a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano propõe a reorganização dos tempos, dos espaços, dos saberes, das experiências de socialização, da maneira mais respeitosa para com as temporalidades dos sujeitos. Possibilita o desenvolvimento dos educandos nas especificidades de seus tempos – infância, adolescência, juventude e da vida adulta. A Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano afirma que os Ciclos são um “projeto de educação que propõe rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação humana e a prática pedagógica. Parte de uma concepção de formação de sujeitos omnilateral em relação com o mundo do trabalho, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, dentre outras” (GOIÂNIA, 2009, p. 02).

Relacionando as Diretrizes de Goiânia (2009) e as pesquisas de Pedroza e Rodrigues (2007) e Santos e Rodrigues (2007), a materialização da proposta passa por dificuldades que explicitaremos mais adiante.

A estrutura dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Ensino de Goiânia se organizou com o agrupamento dos estudantes por idade, baseando-se na lógica das fases do desenvolvimento: a infância, pré-adolescência e adolescência.

QUADRO 02 - Relação fase do desenvolvimento correspondente à idade/ciclo.

Fases do Desenvolvimento	Ciclo / Idade	Tempo
Infância	Ciclo I – 06 a 08 anos	3 anos
Pré-adolescência	Ciclo II – 09 a 11 anos	3 anos
Adolescência	Ciclo III – 12 a 14 anos	3 anos

Fonte: Diretrizes Curriculares para a Educação da Infância e da Adolescência da Prefeitura de Goiânia (2009)

Segundo dados da SME de Goiânia, a rede funciona com 324 unidades educacionais, dentre elas 160 escolas (13 em tempo integral e 4 especiais), 102 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), 60 Instituições de Educação Infantil Conveniadas (CEIs) e 02 Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAIs).

De acordo com Goiânia (2009), a SME apresenta dez princípios e concepções acerca da proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano na Rede Municipal de Ensino de Goiânia:

1. A educação como direito universal dos indivíduos - O educando, independente de sua idade, sexo, etnia e condições sociais, constitui-se em cidadão de direito; à escola pública cabe garantir que lhe seja assegurado o direito de acesso, permanência e aprendizagens significativas.
2. Educação e inclusão social - A escola tem como papel social disponibilizar, à maior parcela possível da população, tudo aquilo que as outras gerações produziram: os saberes, os valores e tudo que compõe a cultura.
3. Educando como foco no processo educativo - A escola organiza os tempos, os espaços e os processos de ensinar e aprender a partir dos sujeitos e não dos conteúdos; organiza o trabalho, os tempos, os espaços, os saberes, as experiências de socialização, da maneira mais respeitosa para com as temporalidades dos sujeitos.
4. Respeito à cultura dos educandos - Constituição de uma escola ligada à prática social, ou seja, uma escola que não prepara para a vida, mas que é a própria vida;
Para isso, uma escola que considere os diferentes saberes dos educandos.
5. Respeito aos ciclos de desenvolvimento humano / tempos da vida - Compreensão de que a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a juventude e a fase adulta não podem receber da escola o mesmo tratamento, o que ocorre quando esta se organiza a partir dos conteúdos a serem ensinados e não dos sujeitos com suas experiências e necessidades.
6. Reprovação não contribui para maior e melhor aprendizagem - A repetência, no processo de escolarização, tem resultado em baixa auto-estima, indisciplina, desinteresse pela escola (evasão) e tantas outras dificuldades na construção do conhecimento e em outros campos da sociabilidade desses educandos. Aprender é atribuir significado. Essa é a idéia essencial embutida no conceito de aprendizagem significativa. É necessário atentarmos para o fato de que aquilo que o aluno aprende não coincide inteiramente com aquilo que o professor ensina: ambos tem percepções diferentes das atividades concretas e tem objetivos, intenções e motivações diferentes e isso altera as formulações individuais, as atitudes. Aprender, significativamente, quer dizer “apropriar-se de instrumentos

intelectuais que permitam a compreensão da realidade e mudanças no modo de agir sobre ela”.

7. Escola como espaço de formação, não só de aprendizagem - Para Lima (2002:8) “a constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo”. Assim, o conhecimento é concebido como parte integrante da formação humana e não como a única dimensão dessa formação, uma vez que tem por finalidade a constituição de sujeitos autônomos, solidários, afetivos, ativos, criativos, éticos, com sólida formação humanista e científica.

8. Projeto de rupturas em relação ao modelo tradicional de escola e de formação humana - Concepção de formação de sujeitos omnilateral em sua relação com o mundo do trabalho, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, entre outras.

9. Concepção vinculada, historicamente, a projetos de transformação social - Que buscam a superação da condição de exploração do homem pelo homem e compreende a educação não como redentora, mas como um espaço importante na construção desse processo de transformação.

“Se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem tal como eles ocorrem na espécie humana...” (LIMA, 2002a, p. 05).

10. Escola que garanta ao educando o tempo necessário ao seu processo de aprendizagem

Respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem;

- “Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, “dar mais tempo para os mais fracos”, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos” (grifos da autora – LIMA, 2002a, p. 9 apud GOIÂNIA, s/d).

Estes princípios são defendidos pela SME e frequentemente lembrados pelos professores(as) denominados professores de apoio pedagógico, função que faz o acompanhamento do processo pedagógico da escola, exercendo o papel de apoio aos professores(as) quanto às questões pedagógicas da sala de aula e da escola como um todo.

Fundamentado nestes princípios, segundo Pedroza e Rodrigues (2007) os(as) professores(as) reconhecem avanços quanto as melhorias trazidas pelos ciclos, tais como: a contratação de mais professores(as), devido à forma de organização do ensino, a presença do professor(a) dinamizador e a realização de cursos de formação continuada.

Mesmo com avanços, a gestão que assumiu em 2005 trouxe questionamentos aos professores(as) quanto a continuidade dos Ciclos de Desenvolvimento Humano - CDH, devido a maneira como as mudanças chegaram as escolas.

A principal mudança ocorrida na proposta de CDH do município de Goiânia/GO, naquele ano de 2005, foi à criação do percentual de notas. Três meses após o início da nova gestão, o percentual de notas foi implementado nas escolas. O argumento usado para justificar a mudança foi devido a uma ação movida pelo Ministério Público de Goiás, a qual questionava a ausência da quantificação da avaliação dos alunos e a validade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a nova gestão da prefeitura não realizou um estudo sobre o impacto e os resultados da implementação dos CDH. Portanto não houve parâmetros para identificar índices de sucesso ou fracasso escolar e sua relação com a avaliação qualitativa. Com essas alterações identificamos a falta de uma condução democrática nesse processo. A entrevista de uma das professoras indicou que a nova gestão da SME conduziu suas ações de forma arbitrária e o exemplo disso foi a implementação do percentual de notas. A esse respeito detectamos uma contradição com relação à proposta de ciclos, a qual defende que toda política educacional irá se pautar pelo debate coletivo com a participação de alunos, pais, funcionários, professores, coordenadores e diretor, enfim toda a comunidade escolar (PEDROZA E RODRIGUES, 2007, p.5).

Com base na pesquisa realizada por Santos e Rodrigues (2007, p. 3) em uma unidade educacional da Rede Municipal de Goiânia foi identificado que das categorias que caracterizam o trabalho docente (objetivo, conteúdo, método e avaliação), quanto às mudanças do sistema seriado para o ciclado, somente houve mudança de fato no momento de registrar as avaliações, que passaram de notas a um texto descritivo acerca do desenvolvimento e aprendizado. Estas alterações se deram ao final do processo avaliativo na elaboração da ficha descritiva, que acontecem trimestralmente. As autoras identificaram que especificamente, nas “aulas de EF a avaliação é entendida como contínua e dinâmica, mas as práticas avaliativas se pautam apenas na memória visual”.

Estas duas pesquisas expressam as mudanças quanto à avaliação na SME demonstrando o processo da atual gestão com o percentual de notas. Indicamos a necessidade de ampliar a discussão nas escolas e em especial do componente Educação Física sobre os instrumentos avaliativos, assim como, de toda organização do trabalho pedagógico da escola e da disciplina.

2.4.3 O Primeiro Momento dos Ciclos na Cidade do Recife-PE: o ciclo de alfabetização 1986-1988

A primeira experiência com o sistema ciclado na Rede Municipal de Ensino do Recife – RME/REC ocorreu na década de 80 com o ciclo de alfabetização, que iniciou com o 1º ciclo (1ª e 2ª séries) e posteriormente o 2º ciclo (que correspondia a 3ª e 4ª séries) na aspiração de diminuir o alto índice de retenção da época de 36%.

O Ciclo de Alfabetização é a maneira de realizar, na escola, o processo de democratização que o país começa a viver. Democratizar o ensino, no Município de Recife, não é apenas universalizá-lo. Claro que é também fazer com que toda criança entre e permaneça na escola. Mas é, sobretudo, fazer com que este ensino que a escola oferece seja de qualidade (SOUZA citado por CAVALCANTI, 1996, p. 104).

Marcada politicamente pela democratização, a gestão de Jarbas Vasconcelos se configurou pela implantação de uma proposta diferenciada para a educação municipal, a implementação do ciclo de alfabetização que vigorou por três anos de 1986 a 1988 na cidade do Recife.

Segundo Nascimento (1995), a cidade do Recife no conjunto das Regiões Metropolitanas do Nordeste e da Região Metropolitana do Recife se destaca, nos anos 80, como centro nordestino na prestação de serviços com elevado componente tecnológico e conhecimento especializado. Este destaque também reflete a base econômica diversificada e a tradição de pólo regional técnico, científico e educacional da cidade do Recife.

Para a autora, a área da educação, juntamente com a de saúde, foram as áreas que obtiveram, desde os anos 50, a maior importância como centro médico e educacional da região nordeste, enfatizando na educação os níveis secundários, profissionalizante e superior. Nos anos 80, Recife dispunha do maior conjunto regional de universidades e unidades de ensino superior e de cursos de pós-graduação, que dividiu com Salvador o mais relevante centro universitário do Nordeste.

Neste período dos anos 80 em vários estados brasileiros iniciava um movimento progressista com a iniciativa de reorganização curricular de redes públicas de ensino, que Mainardes (2001, p. 45) destaca Goiás, Minas Gerais,

Paraná e São Paulo, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, “sendo uma das primeiras experiências de ciclos com a qual se pretendia reestruturar as propostas de eliminação da reprovação iniciadas no final da década de 1960, ao exemplo do Estado de Pernambuco em 1968¹⁵”.

Nesse período, no âmbito municipal do Recife, Gustavo Krause (PFL), tendo sido nomeado em 1979, deixa em 1982, a Prefeitura da Cidade para concorrer ao cargo de vice-governador do Estado, junto com Roberto Magalhães. Ambos são eleitos e a prefeitura fica sob o comando dos prefeitos nomeados Jorge Cavalcante, 1982-1983, e Joaquim Francisco (PFL), 1983-1985, quando então há a realização das eleições diretas para as prefeituras das capitais, sendo Jarbas Vasconcelos (PSB) eleito prefeito do Recife, para a gestão de 1986-1988 (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 122).

Este período foi marcado por ser o primeiro momento da experiência de ciclos na Rede municipal do Recife, com o ciclo de alfabetização, que se expandia pelo país. Neste período a política trazia em seu discurso o tom progressista, inclusive para a educação.

Nascimento (1995) relata a tensão das eleições de 1985 com a proposta de projetos expressivos na política educacional que apontava para o futuro e tentava responder às exigências impostas pelo processo de configuração do Recife como sociedade urbano-industrial, nas óticas do capital e do trabalho, assim como, também em atender estas exigências na burocracia estatal e na sociedade civil.

Nessas eleições, a candidatura de Jarbas, situada na ótica do trabalho e tomando por referência a singularidade política de Pernambuco, em especial do Recife, contrapôs-se à proposta educacional assumida pela gestão municipal que, em sintonia com a política educacional brasileira para as massas, dos anos 80, na ótica do capital, caracterizada pela redução na expansão e pelo aprofundamento da desqualificação apresentou as marcas do fracasso no trato com a escolarização das massas (“poeira”)¹⁶, principalmente no que se refere à alfabetização (NASCIMENTO, 1995, p. 76).

¹⁵ Souza Júnior (2007) ressalta que neste período 1968-1971, Pernambuco era governado por Nilo de Souza Coelho, nomeado por Castello Branco (2º Presidente durante a Ditadura Militar), e que posteriormente foi eleito senador pela ARENA. Antes de Nilo Coelho, o Estado foi governado por Paulo Pessoa Guerra, 1964-1967, e antecedido por Miguel Arraes, 1962-1964, deposto pelo Governo Militar. Arraes havia sido Prefeito do Recife em 1959-1962.

¹⁶ Para maiores esclarecimentos sobre “poeira”, foi o termo utilizado pela autora para se referir ao avanço político de massa de esquerda na disputa com base na singularidade política de Pernambuco, sobretudo Recife.

Após a tensão durante as eleições os anos de 1986 a 1988 foram destacados por Oliveira (2004) pelo período em que foi realizada a primeira experiência de ciclo na cidade do Recife com a implantação da proposta do ciclo de alfabetização, na gestão de Jarbas Vasconcelos. Esta proposta, de implementação do ciclo de alfabetização em abril de 1986, segundo Lima e Batista Neto:

Assumiu caráter experimental, mesmo ele tendo sido adotado em todo o conjunto de 1^{as} séries da rede. Para os autores as experiências restritas do tipo projeto, onde se erguem modelos para o restante da rede não demonstraram eficácia para o conjunto das escolas e da população que as freqüentava. Esses experimentos pedagógicos não articulam todas as variáveis que movimentam o sistema de ensino e, costumeiramente, se desviam ou negam a moldura político-administrativa que, historicamente, o torna, o menos, possível. No final das contas, a base do bom funcionamento do universo escolar é ditada pelo agenciamento que as elites dirigentes fazem dos ideais sociais que viabilizam a vida em sociedade (LIMA; BATISTA NETO, 1988, p. 42).

Oficialmente instituído em abril de 1986, o ciclo de alfabetização foi uma tentativa de mudança do quadro dramático de alfabetização de crianças com idade de 7 a 14 anos, nos estabelecimentos municipais. Assim destaca Brayner:

No Brasil, em 1988, havia 33 milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade, cuja maioria se encontra no Nordeste do país¹⁷. A Divisão de Serviços Educativos da Prefeitura do Recife estimava (em 1986) que a porcentagem de insucesso escolar (repetência e evasão escolar) era de 50% para crianças inscritas no primeiro ano da escola elementar. Esta situação devia-se a fatores econômicos, sociais e, evidentemente, pedagógicos. Recife é a cidade brasileira que apresenta as mais elevadas taxas de desemprego do país; por isso as crianças de famílias pobres se encontram no mercado de trabalho desde que tenham as mínimas condições físicas, a fim de ajudar seus pais. Isto significa que as crianças abandonam a escola muito cedo, simplesmente por razões de sobrevivência. Alguns dados estatísticos nos oferecem, sobre este assunto, um resumo sobre a situação socioeconômica destes alunos inscritos no "Ciclo de Alfabetização" durante o ano de 1986: sobre um conjunto de 21.475 alunos de 7 e 14 anos, 38% não tinham água potável em suas casas; 54,2% tem pais sem emprego fixo; 54% trabalham para contribuir com o rendimento familiar; 23% moram em "áreas de invasão"¹⁸; 28% nunca foram ao dentista; 33% comem apenas uma vez por dia; 38% não tinham esgoto sanitário em suas casas. Este não é senão um quadro muito pequeno, evidentemente, mas que mostra bem a situação social daqueles estudantes na rede municipal (1993, p. 54).

E ainda complementam Brayner e Ferraz, citados por Souza Júnior (2007a):

¹⁷ SUDENE. Indicadores sociais do Nordeste, 1989.

¹⁸ Trata-se de terrenos urbanos ocupados clandestinamente pelos pobres na cidade.

Na Gestão de Jarbas Vasconcelos (PSB) – 1986-1988, a proposta era resgatar a credibilidade do ensino público e, por via de uma gestão democrática, viabilizar uma escola alinhada aos interesses populares. No entanto, esbarrava na herança do regime autoritário, como por exemplo, na expansão do número de professores que se deu de forma clientelista. Em contrapartida, outras iniciativas se apresentaram mais sólidas, como a passagem da responsabilidade da Rede Municipal de Ensino do Recife, antes responsabilidade da Fundação Guararapes no governo militar, agora, paulatinamente, sendo incorporada à estrutura administrativa da Prefeitura, além da instalação dos Conselhos Escolares e da elaboração de uma proposta pedagógica voltada aos interesses dos alunos e professores da Rede (2007a, p. 123).

Neste período em Pernambuco, como ressalta Nascimento (1995), a vitória da Frente Popular de Pernambuco reforçou a da Frente Popular do Recife em 1985 e respaldou o Governo Jarbas, além de defender a articulação entre a educação e as lutas populares, representada pelo Movimento Popular de Educação, constituído pelas Escolas Comunitárias, pelas Redes de Alfabetização e pelos Centros de Educação Popular, que significou a luta das massas contra as políticas excludentes da Ditadura Militar. Daí resultou a proposta educacional, cuja referência primordial foi a experiência do Centro de Estudo e Apoio às Escolas Comunitárias – CEAEC, em especial para a alfabetização via ciclo de alfabetização.

A proposta educacional do Centro de Estudos e Apoio às Escolas Comunitárias – CEAEC foi referência substancial e imprescindível do *Ciclo de Alfabetização*, uma vez que esse Centro, retomando a história da educação das massas em Pernambuco, sobretudo no Recife, cuja expressão mais significativa foi o Movimento de Cultura Popular/MCP, esforçou-se para responder ao desafio posto pelo movimento de sinalização para o futuro – a autonomização das massas e a socialização do conhecimento científico-tecnológico – através da organização de um currículo baseado numa estreita relação entre o processo de aprendizagem e as condições de vida destas massas, através de uma metodologia centrada na história de vida dos alunos, merendeiras e moradores das comunidades populares e articulada à história de luta do bairro, desencadeando um processo simultâneo compreensão da história de luta dessas massas e de formação conjunta de técnicos, professores, alunos, merendeiras, pais e comunitários, por meio de treinamentos em serviço (NASCIMENTO, 1995, p. 80).

Neste período, é estabelecido o ciclo de alfabetização como proposta pedagógica que pretendia dar uma nova estrutura às escolas municipais, priorizando as séries iniciais, assim como, criar condições para reorganizar a prática pedagógica a partir de uma reflexão permanente e em parceria com os profissionais envolvidos com a alfabetização.

O entendimento de educação¹⁹ para a política educacional da cidade do Recife, para Cavalcanti (1996), teria de ser reinventado a partir de uma nova concepção de mundo, que historicamente exigia uma nova pedagogia, considerada como elemento fundamental para a reconstrução da sociedade, objetivava a transformação das relações dos homens com os outros homens e dos homens com a natureza, com o intuito de criar as condições necessárias para o nascimento de uma estrutura econômica e social com base na igualdade entre os homens, que deveria ser encaminhado através das relações de poder da escola²⁰ enquanto instância de socialização do saber e centro de decisão política.

As inovações introduzidas pelo ciclo de alfabetização, em particular nos Estudos Sociais, exigiam de parte dos professores uma nova posição pedagógica, sobretudo a partir do momento onde as “histórias dos alunos” tornaram-se a pedra de toque da prática educativa nas salas de aula: o método precedia sobre o conteúdo. Por isso, é exatamente no momento onde a “palavra” dos alunos foi “liberada” e onde uma nova mudança de orientação deu-se nos Estudos Sociais, fazendo retornar aos professores a decisão sobre a condução da disciplina, que se observava por parte destes uma inclinação a retornar aos modelos “tradicionais” de ensino que queriam a todo custo suprimir, o que era qualificado pelos consultores e dirigentes como a prova decisiva de uma “resistência à mudança” (BRAYNER, 1993, p. 11).

A proposta político-pedagógica do ciclo de alfabetização, para Lima (1990, p. 36), “incluía a ampliação da jornada escolar dos alunos, a capacitação dos professores e a reflexão permanente sobre o papel da escola pública na sociedade brasileira”.

Ainda nesta proposta com base em Cavalcanti (1996), definiu-se também um período de 2 anos a partir das séries iniciais para a realização do processo de alfabetização e garantindo, politicamente, a oportunidade de formação básica às crianças da classe trabalhadora. Algumas condições foram estabelecidas para garantir que o ciclo atingisse seus objetivos como: aumento do tempo de permanência para os alunos que frequentavam o nível 1 do ciclo de alfabetização, que seria estendido no ano seguinte ao nível 2; compromisso do governo em garantir os materiais escolares, oferecer salas adequadas e duas merendas diárias

¹⁹ Concepção de educação como um dos instrumentos capazes de contribuir para o processo de redefinição das relações sociais, expressa na convocatória feita pelo Diretor Presidente da Fundação Guararapes. Maiores detalhes, ver Cavalcanti, 1996.

²⁰ A escola deveria ser o centro de toda a programação do ensino, cujo processo educativo seria lugar de reflexão criativa, onde se repensasse a vida social, suas dificuldades e as condições de superá-las (ibid).

para os alunos do projeto; e implantar um programa de capacitação dos educadores que atendesse às necessidades de se apropriarem dos fundamentos teórico-metodológicos do processo do ciclo de alfabetização.

Este último objetivo está presente na proposta dos ciclos de aprendizagem, com a política de formação continuada dos(as) professores(as) da RME, que será melhor discutido no próximo capítulo.

Segundo Souza Júnior (2007a), no mesmo período de implantação da primeira experiência de ciclo em 1986, nasce em Brasília a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, que anteriormente teve seu embrião em Recife. Nesse mesmo ano, Roberto Magalhães (PFL) deixa o cargo de governador de Pernambuco para disputar nova eleição, saindo derrotado por Miguel Arraes (PMDB), que governou de 1987 a 1990.

Para atender a nova estruturação do trabalho pedagógico, segundo Cavalcanti (1996), é criada a equipe de instrutores/supervisores com o intuito de garantir maior qualidade ao processo de organização do ensino/aprendizagem por meio da orientação à organização da sua prática pedagógica.

No que diz respeito aos obstáculos pedagógicos, poderíamos citar, por exemplo: a) os conteúdos de ensino não correspondiam às condições de vida cultural ou social dos alunos, e não se davam conta dos saberes adquiridos por estes alunos em suas vidas cotidianas; b) o tempo que os alunos passavam na escola (duas horas de trabalho escolar real por dia) era insuficiente para criar um dinamismo de aprendizagem eficaz; c) as classes de alfabetização estavam sobrecarregadas de alunos (45 em média por classe); d) a formação insuficiente dos professores que não conheciam as pesquisas em educação que traziam os problemas da alfabetização, reproduzindo assim modelos que ignoram as aquisições da psicogênese da aprendizagem da leitura/escrita; e) precariedade dos recursos materiais; f) inexistência do que Emilia Ferreiro chama de “ambiência de alfabetização”²¹: para as crianças, os pais são igualmente iletrados e o contato com a cultura escrita é quase inexistente (BRAYNER, 1993, p. 59).

As dificuldades mais intensas citadas por Cavalcanti (1996) foram se expressando ao longo da experiência, nos debates e reflexões durante os encontros educacionais como o Encontro Nacional de Supervisão Educacional – ENSES, em que era forte a rejeição dos supervisores às experiências implementadas e não avançaram na reflexão crítica sobre a conjuntura política ao propor a redefinição da função de supervisão. Na formação continuada, a articulação das diversas áreas do

²¹ Cf. FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

conhecimento foi o aspecto mais difícil na gestão. No entanto, práticas lineares resistiam.

A experiência do “ciclo de alfabetização” é ainda um campo inexplorado porque se trata de uma experiência completamente recente e cujos “resultados” não foram objeto de avaliação mais atenta. As observações que fizemos, in loco, durante o desenrolar da experiência, nos revelou a existência de um conjunto de problemas que, a nosso ver, se referiam à crise pela qual passava a sociedade brasileira: crise de transição para a democracia, crise de valores políticos que até então guiaram as práticas da “esquerda”, crise de uma certa cultura pedagógica herdada dos anos 60, mas que permaneciam sempre como ponto de referência com vistas às práticas da educação popular. A ideia de “compromisso” político, por exemplo, motivo condutor de toda prática educativa “libertadora” anteriormente, retorna nesta experiência para ocupar um lugar proeminente. O político e o pedagógico se tornam atividades quase indiferenciadas e o “povo” o eterno alvo das pedagogias ditas libertadoras (BRAYNER, 1993, p. 05).

Apesar das dificuldades encontradas, após a implementação do ciclo de alfabetização identificou-se uma significativa redução da evasão e da repetência. No entanto, no ano seguinte quando o(a) aluno(a) retornara à série, a avaliação voltava a seguir os instrumentos tradicionais da avaliação, o que descaracterizava a proposta do ciclo de alfabetização.

Neste sentido, Soares²², citado por Cavalcanti (1996), avalia a experiência:

A avaliação que eu faço em relação a esta experiência é de que muito mais do que a organização em ciclos, as mudanças no ensino tem a ver com uma nova concepção que a gente venha a construir a respeito de quais são as demandas que estão postas para o sistema de ensino hoje, e o que significa uma proposta pedagógica vinculada essencialmente aos interesses das camadas majoritárias. Associada a isso a competência de ensinar. Então você pode colocar ciclos, mas se você não tem um trabalho de reinvenção do entendimento que tem a respeito da educação, da alfabetização, da aprendizagem, da relação professor-aluno, da relação escola-comunidade, então nós não conseguimos simplesmente, com a implantação dos ciclos resolver esta questão (SOARES, 1992 apud CAVALCANTI, 1996, p. 165-166).

Para Oliveira (2004), o ciclo de alfabetização perdeu sua continuidade pedagógica devido às mudanças partidárias. Cavalcanti (1996) também reafirma esta descontinuidade do processo e atribuiu também a capacitação, como elemento que tem a ver com projetos educacionais diferenciados, que independente da gestão

²² Soares era a Secretária de Educação do período de implantação dos ciclos de alfabetização.

anunciar que dará prosseguimento à proposta da gestão anterior, na prática isto não se efetiva.

Após a primeira gestão de Jarbas Vasconcelos, como se refere Souza Júnior (2007a), Joaquim Francisco Cavalcanti (PFL), que já tinha sido prefeito antes de Jarbas, retorna à Prefeitura do Recife e cumpre parte do mandato de 1989-1990 e se candidata a governador do estado.

Mesmo se posicionando como opositor à gestão que implantou a primeira experiência do ciclo na cidade do Recife, o então prefeito Joaquim Francisco Cavalcanti não pode extinguir a proposta. O ciclo de alfabetização é mantido.

Neste contexto, o ciclo de alfabetização, como se refere Cavalcanti (1996), passa por reformulações e é aprovado pelo Conselho Municipal de Educação com algumas recomendações, como: a garantia de condições plenas de funcionamento aos estabelecimentos de ensino; esclarecimento dos professores sobre o novo processo; capacitação específica para todos os professores do ciclo de alfabetização; provimento das escolas com material didático necessário e discussão com a comunidade sobre as reformulações propostas. Mesmo com as modificações realizadas, o ciclo de alfabetização demonstrava outra perspectiva política, pois se criou uma estrutura para o processo de alfabetização que se distinguia em muitos aspectos do projeto original. Porém, reformularam-se questões de ordem estrutural, mas os princípios do ciclo foram constantemente reafirmados, com repetidas declarações – não sistematizadas em documentos – de que a proposta era a mesma.

Os debates são retomados e segundo Cavalcanti (1996) com grandes proporções entre especialistas²³, diretores de escolas e administração no que se refere às práticas pelos especialistas no cotidiano escolar. Os(as) professores(as) questionaram a competência das interferências dos supervisores em suas atividades como o nível das capacitações. No entanto, é importante ressaltar a expansão a partir 1986 da rede municipal com vários concursos públicos, o esforço de 1986 a 1992 quanto ao aprofundamento da formação dos educadores, como cita a autora (ibidem, p. 190-191), pois muitos questionamentos são feitos quanto à forma de organização das capacitações e verifica na “voz dos próprios supervisores que ao

²³ Entende-se por especialista, com base em Cavalcanti (1996), o profissional com ampla capacidade teórico-metodológica, para tornar-se capacitador e avaliador de seu trabalho. Portanto este significado causou insegurança, pois tinham que estar preparados em cinco áreas polivalentes de ensino, a fim de orientar com competência o professor.

mesmo tempo em que elogia o projeto educacional do período de 1986-1988, também criticam o autoritarismo como vem sendo definido/determinado o papel dos especialistas/supervisores, inclusive numa gestão dita popular”, que mesmo com a intenção de acertar “o trabalho foi estruturado de cima para baixo”.

A gestão municipal de 1989-1992 não consegue explicitar claramente sua política para a educação, embora o Ciclo de Alfabetização e seus princípios sejam assumidos enquanto projeto indicador da proposta pedagógica pretendida, apesar das reformulações consubstanciais que a ele foram infligidas. Aliás, tais modificações são reveladoras da contradição do discurso que afirmava a manutenção dos princípios do Ciclo, mas ao mesmo tempo, não elaborava/difundia material impresso que confirmasse as perspectivas político-educacionais dos novos governantes. Embora os gestores tivessem uma compreensão de educação enquanto instrumento essencial de ascensão social, de formação para o ingresso no mercado de trabalho, não tornavam explícita essa concepção. Tal compreensão, como se sabe, é totalmente oposta àquela que se baseia na educação como instrumento de transformação das relações sociais vigentes, um dos princípios fundamentais do Ciclo de Alfabetização (CAVALCANTI, 1996, p. 112).

Diante das ações da gestão de 1989 a 1992 e das mudanças que foram acontecendo na educação, conseqüentemente se refletiram nas políticas curriculares que ora demonstravam ações partidárias de direita, ora referenciavam ações progressistas voltadas às propostas de esquerda.

Jarbas Vasconcelos se elege novamente e retorna a gestão da cidade do Recife de 1993-1996. A educação é compreendida como prática que se instituiu a partir da chamada Pedagogia Instituinte²⁴. Segundo a proposta pedagógica da língua portuguesa citada por Cavalcanti (1996, p. 208), a perspectiva seria de construir coletiva e cotidianamente a cidadania, socializando o saber, o poder e os bens materiais e simbólicos que a sociedade produz, visando a “consciência das relações sociais que se dão no âmbito da sociedade como forma de construir um caminho e um saber novos”, com o objetivo de transformar essas relações.

Esta foi uma síntese do processo de implantação do primeiro momento da experiência com os ciclos, neste caso, o ciclo de alfabetização na Rede Municipal de Ensino do Recife. Entre concepções de educação, implantações e rupturas de propostas, de acordo com a política de gestão, a história do ensino na RME/REC representou a gestão política vigente desde a década de 80.

²⁴ A Pedagogia Instituinte visualiza dentre outras coisas a criação de uma sociedade onde todos sejam livres e iguais e a consciência das relações sociais que se dão no âmbito da sociedade como forma de construir um caminho e um saber novos, na perspectiva de sua transformação.

Após esta reflexão da primeira experiência da implantação do ciclo na Rede Municipal de Ensino do Recife, discutiremos a organização do trabalho pedagógico dentro da proposta de ciclos, em particular relacionado à Educação Física na concepção dos ciclos de aprendizagem. Atualmente, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer vivencia o segundo momento da experiência de implantação do ciclo, agora trabalha com a proposta dos ciclos de aprendizagem, que foram consolidados como política educacional pelo Conselho Municipal de Educação.

3 APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE

3.1 DIALOGANDO COM OS DOCUMENTOS

3.1.1 O Segundo Momento dos Ciclos na Cidade do Recife-PE: os ciclos de Aprendizagem em 2001

Em 2000, depois de acirrada disputa, foi eleito João Paulo Lima e Silva (PT)²⁵ para administrar a Prefeitura do Recife na gestão 2001 a 2004. Com base no documento Educadores em Rede (RECIFE, 2008), a Rede Municipal de Ensino do Recife segue os princípios para uma Gestão Democrático-Popular, que tomou como referência o diálogo para decisões acerca da política municipal no orçamento participativo; a Secretaria de Educação retomou a realização das Conferências Municipais de Educação em 2002 e 2004, ativou os Conselhos Escolares, incentivou, normatizou e realizou eleições diretas para Diretores de Escolas e em conjunto com o Conselho Municipal de Educação realizou diversas ações.

A política educacional desta gestão teve como prioridade a expansão da Rede, como consta no documento Educadores em Rede (RECIFE, 2008), ampliando o número de estudantes, de professores(as) e de escolas. Outro ponto foram as ações para o reconhecimento e valorização do magistério, executando um programa de formação de professores, tanto por via do incentivo à realização de curso superior, para os que não possuíam tal titulação, quanto ao estímulo à realização de cursos de pós-graduação, além de um programa de formação continuada que incluía reuniões sistemáticas mensais, capacitação e estudos intensivos semestrais, acesso à leitura de jornais e revistas, incentivo para montagem de biblioteca pessoal e participação em eventos acadêmicos, artísticos e político-educacionais.

Na gestão do PT iniciou-se a política educacional articulada e estruturada às demais ações. Neste momento foram implementados, como política curricular, os ciclos de aprendizagem com alteração na organização pedagógica da escola e da sala de aula. “A educação é um direito fundamental do povo e dever do Estado. A

²⁵ Esta é a gestão na qual se deu a realização dessa pesquisa e por isso receberá destaque nas instâncias e ações específicas de sua política educacional e, em particular, a curricular.

escola é um espaço pedagógico de construção do cidadão. Neste espaço é preciso assegurar o respeito às diferenças e desenvolver políticas de igualdade social” (RECIFE, 2003, p. 07).

É com esse projeto histórico e com o anseio de continuar a implementação de uma política educacional com matriz democrático-popular que, em meados do Governo Federal de Lula de 2003 a 2006, João Paulo Lima e Silva (PT) é reeleito para assumir a Prefeitura do Recife, após processo eleitoral, para a gestão 2005-2008. Lembremos aqui que o Governo do Estado de Pernambuco está sendo conduzido, ao mesmo tempo do Governo Federal, por Jarbas Vasconcelos de 2003 a 2006.

Foi identificado após pesquisa, como cita Souza Júnior (2007a), que os(as) professores(as) do município ainda criticavam a implantação dos ciclos de aprendizagem no Recife, pela pouca quantidade de estudos e reflexões acerca dos mesmos, pelas condições escolares e pelo não-estabelecimento de competências específicas a cada ano do ciclo na proposta pedagógica. E ainda criticam, pois justificam que o processo de implantação se deu de forma verticalizada e não com a participação e construção dos(as) professores(as).

Os ciclos de aprendizagem se organizam, na Rede Municipal de Ensino do Recife, baseados nas aprendizagens de Philippe Perrenoud (2004, p. 41-42), que entende o ciclo de aprendizagem como “apenas um meio para ensinar melhor e lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades”. Não basta implantá-los, mas sim “estruturá-los de modo eficaz, justo, legível e de comum acordo”.

Segundo Machado (2007), o regime de ciclos, como programa de correção do fluxo escolar, surge com o objetivo de equiparar a defasagem idade/série e o fracasso escolar principalmente nas populações de baixa renda. Com base nos dados do Instituto de Estudos e Pesquisa – INEP, Günter (2009) em 2005 11,28 % de escolas do ensino fundamental adotaram o sistema de ciclos.

Nedbajluk (2006) define os ciclos de aprendizagem da seguinte forma:

Os ciclos de aprendizagem tem seu eixo organizador situado preponderantemente em torno dos resultados esperados, isto é, nas aprendizagens obtidas. É necessário que o aluno adquira certos conhecimentos e desenvolva certas competências, estabelecidas como mínimos essenciais e, portanto, se constituem como condição ou pré-requisito para a progressão a um nível superior, a graus de aprofundamento e complexidade crescentes do conteúdo. Neste caso a flexibilização recai nos tempos despendidos pelo estudante, pois dependendo de suas

capacidades pessoais, poderá progredir de um grau para outro ao seu próprio ritmo, em tempos diferentes de seus pares (2006, p. 251).

Neste contexto, Souza Júnior (2007a) apresenta um parecer acerca da realidade dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife, onde o currículo por ciclos procura reorganizar os tempos e espaços. Os Ciclos de Aprendizagem na realidade das escolas municipais do Recife estão divididos em quatro ciclos: 1º Ciclo: crianças de 6 a 8 anos; 2º Ciclo: crianças de 9 e 10 anos; 3º Ciclo: 11 e 12 anos e 4º Ciclo: crianças a partir de 13 anos.

Reforçando a proposta de reorganização do tempo e do espaço, segundo o documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003), os ciclos de aprendizagem tem como base também a prática pedagógica, num processo contínuo respeitando a diversidade e os diferentes tempos dos alunos para aprender.

A educação, numa perspectiva popular e democrática com o compromisso de qualidade social, que se busca no projeto de governo popular do Recife, assenta-se sobre as singularidades e particularidades do processo histórico desta região, pois é aqui que ela se forja. Todavia, esta concepção educativa e política engendra dimensões de universalidade e nela está o elo com as lutas de todos aqueles que buscam uma educação que permita a cada sujeito romper com as relações sociais que o querem cidadão mínimo (FRIGOTTO, 2008, p. 47-48).

Esta concepção adotada na proposta de ciclos de aprendizagem visa superar a fragilidade do cidadão mínimo e contribuir na formação de sujeitos plenos, conscientes e críticos de seu papel na sociedade.

Com a gestão de esquerda assumindo prefeituras em várias cidades do país no final dos anos 90, surgem novas propostas educacionais que vão ganhando força e também a oportunidade da sociedade em participar da construção de novas propostas. Podemos identificar na citação abaixo alianças entre partidos políticos como alternativa que hora avança ora retrocede nas políticas educacionais.

Vimos que, no início do século XXI, os governos vão polarizar, no âmbito das políticas públicas, em particular a educacional e em especial a curricular, posturas neoliberais de um lado versus posturas democrático-populares de outro, ainda que no âmbito das coligações partidárias não haja uma polarização mais clara devido às negociações da esquerda, por vezes adotando posturas mais à direita, e ainda da direita, aliando-se às posturas de centro (SOUZA JÚNIOR, 2007a, p. 134).

Atualmente, segundo dados do site da Prefeitura da Cidade do Recife - PCR (RECIFE, 2009), a Rede Municipal de Ensino do Recife dispõe hoje de: 214 escolas, 58 creches, 19 escolas profissionalizantes, 119 escolas comunitárias conveniadas e 25 creches comunitárias conveniadas. Para as escolas de ensino fundamental, deste total, 35 contemplam o 3º e 4º ciclos, sendo este mesmo número o total de professores de Educação Física na rede. É neste número de 35 professores(as) que buscamos os atores sociais para nossa pesquisa.

Durante as observações nas escolas, enquanto aguardávamos o início da aula do ciclo a ser observada, identificamos na sala dos professores da Escola A um número elevado de estagiários em relação ao de professores(as). Os estagiários são estudantes da graduação e recebem R\$ 305,00 por 20 horas/semanais.

3.1.2 As Políticas Educacionais e os Ciclos de Aprendizagem na Cidade do Recife

As políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar. Do ponto de vista econômico, criam um movimento duplo de internalização/externalização em que no mínimo se ganha melhor controle sobre os custos e no máximo os terceirizam (FREITAS, 2002, p. 307).

Fundamentado no documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003), as políticas adotadas pela Secretaria de Educação Esporte e Lazer - SEEL da cidade do Recife inseridas no contexto dos ciclos de aprendizagem estão fundamentadas na possibilidade político-pedagógica do agir-cidadão na perspectiva da construção coletiva, da qualidade social, de formas de viver e conviver para a cidadania, transformando a escola em espaços de experiências.

Os ciclos, nesta realidade, foram implantados em todas as escolas da rede em 2001 de uma única vez, assim como todos os quatro ciclos que constituem o ensino fundamental (1º, 2º, 3º e 4º ciclos). Para Freitas (2003, p. 70), “os ciclos não devem ser implantados como política pública que determine em massa sua adoção”. Sugere que o caminho mais adequado é:

Do convencimento por indução, a partir de experiências bem-sucedidas apoiadas pelos governos, envolvendo pais e professores no processo. Não se deve fazer experimentos com redes inteiras. As escolas devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nessa decisão (2003, p. 70).

Como toda proposta é preciso considerar posicionamentos a favor e contra a organização do ensino em Ciclos. Mainardes (2001) destaca pontos relevantes como: a necessidade de se repensar a escola, suas práticas avaliativas, conteúdos curriculares e o trabalho pedagógico; agilidade no fluxo escolar, o descongestionar do sistema, possibilidade do ingresso da população que não tem acesso à escola; garantia aos alunos de maior tempo de permanência na escola. Esta organização exige maiores recursos para a educação e sugere mudança na concepção das famílias, que superem a preocupação com a nota, a aprovação e observem o conhecimento que as crianças adquirem na escola.

O autor ressalta ainda implicações contra os ciclos como: a sua utilização como solução formal para diminuir os índices de repetência, sem a devida preocupação em elevar a qualidade do ensino; a descontinuidade de políticas educacionais e a falta do trabalho coletivo e projeto pedagógico bem definido, pois dificultam o desenvolvimento da proposta correndo o risco de torná-la inviável.

Diante de alguns pontos positivos e negativos levantados faz-se necessário avaliar a proposta de forma contínua, de acordo com a realidade da Rede em processo de implantação, com o foco nos objetivos e nas estratégias de superação das dificuldades encontradas durante o percurso da mesma.

Para Perrenoud (2004), se o ciclo for mal administrado, “se deixar os alunos ‘ao abandono’ - não voluntariamente, mas devido a uma gestão aproximada das progressões e a um otimismo infundado sobre as virtudes do tempo que passa -, um ciclo de aprendizagem pode provocar um aumento dos fracassos e das desigualdades” (2004, p. 42).

Neste sentido é importante que a proposta encontre-se bem fundamentada e que os(as) professores(as) tenham clareza dos objetivos propostos, estejam envolvidos e comprometidos política e pedagogicamente para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem nesta perspectiva. Assim como a participação e o envolvimento dos pais na compreensão da proposta.

Neste olhar, a proposta de Freitas (2003) é que se pode intervir por meio dos movimentos sociais e associados. Estes movimentos permitem a abertura de

espaços de resistência e mobilização no interior das instituições, e chama a atenção para os ciclos e a escola de tempo integral, considerando-os armas importantes na luta por uma transformação social frente às perversas condições do sistema.

Mainardes (2007a), fundamentado em Richard Bowe e Stephen Ball, adota a abordagem do ciclo de políticas, mesmo com críticas ao sistema de ciclos, o autor considera que os ciclos podem orientar análises da trajetória de políticas e programas educacionais sem incorrer em limitações de teorias que ora atendem as determinações do Estado, ora são localizadas como políticas imediatas. Demarca três contextos: o da influência, o de produção do texto da política e o da prática. O ciclo de políticas propõe que sejam analisados o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política, que aponta para as atividades necessárias para lidar com eventuais desigualdades desencadeadas na implementação.

Esta relação entre os contextos da influência, de produção do texto da política e o da prática é um subsídio para a compreensão do percurso e da materialização da proposta de ciclos no interior da escola.

Para que os ciclos se materializem, Grossi (2004) elenca pontos importantes como: uma atualização científica nas áreas do ensino e da aprendizagem e a necessidade da revitalização da capacitação de professores(as) por pesquisa didática a ela acoplada, porque só ensina quem aprende. As atualizações e revitalizações conduzirão obrigatoriamente a uma reordenação dos espaços e tempos pela introdução de: aula-entrevista regular da professora com cada aluno, o que permite bons resultados com turmas a partir de 30 alunos; a organização das turmas em grupos áulicos por meio de eleição de líderes e de seus componentes, assim como, semanalmente, por uma parte de uma aula, a alternância destes grupos por outros construídos a partir da zona proximal das aprendizagens detectadas pelas aulas-entrevistas; e o estudo semanal, por grupos de professores, revisando o que aconteceu em aula na semana anterior e o planejamento conjunto dos próximos sete dias.

Assegurar aprendizagens escolares não acontecerá como consequência de meras medidas burocráticas, tais como a substituição de séries por ciclos, mas sim por meio de uma boa instrumentalização didática, a qual está muito distante da sala de aula brasileira. Boa instrumentalização didática, isto é, boa prática para ensinar na sala de aula só será boa se for apoiada em sólida base teórica e não em uma mistura de modelos, como ocorre no Brasil, um país sem história científica na área da construção efetiva dos conhecimentos (GROSSI, 2004, p.12).

A organização do trabalho pedagógico, ou seja, as estratégias metodológicas da escola e dos componentes curriculares se unificarão nos ciclos com o trabalho coletivo dos(as) professores(as). Não basta ter uma proposta bem fundamentada no documento se não houver condições estruturais e de trabalho para sua operacionalização, assim como, também se torna inviável não pensar em teorias críticas para fundamentar e justificar o trabalho.

Neste sentido, os ciclos de aprendizagem são implantados com o objetivo de superar o sistema seriado e com eles criam-se políticas educacionais voltadas à organização curricular. A proposta foi implementada na Rede, segundo os(as) professores(as), seguindo um processo linear (de cima para baixo) o que causou insegurança e o descontentamento por parte dos(as) professores(as) em suas ações pedagógicas. No entanto, ambigüidades a este respeito aparecem nas falas dos(as) professores(as).

Torna-se relevante destacar que o processo de implementação da proposta de ciclos se caracteriza pela implantação contínua e não apenas no primeiro ano, na gestão inicial. Neste sentido, os(as) professores(as) participaram e participam da construção da proposta.

Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem estão presentes e exigem uma discussão ampliada a partir da prática pedagogia dos(as) professores(as) e os princípios da proposta.

3.1.3 Como se Materializa a Política de Ciclos na Organização da Escola?

Diante das vivências escolares, as dificuldades encontradas pelos estudantes não são problema exclusivo de um(a) professor(a), mas sim de todo o coletivo escolar.

Em uma escola estruturada em séries, cada professor toma sozinho as decisões relacionadas, no ensino médio, à sua disciplina e, no ensino fundamental, ao conjunto de disciplinas. Aos alunos que não atingiram os objetivos, ele propõe ou impõe apoio ou reprovação. Em um ciclo de aprendizagem plurianual, não se pode esperar o final do percurso para fazer balanços formativos e opções estratégicas (TARDIF, 1992), que devem ter o acordo da equipe. Isso requer muita competência da parte dos professores (PERRENOUD, 2004, p. 42).

A proposta permite a discussão do coletivo no processo de ensino e aprendizagem e apresenta estratégias para os estudantes aprenderem e superarem suas próprias limitações. Esta é uma característica dos ciclos que se distingue do ensino seriado, que por muitas vezes, não se trabalha a partir das dificuldades individuais, mas pela universalização do saber.

Para o Coletivo de Autores (2009), os ciclos superam a estrutura seriada com princípios da lógica formal, favorecendo a diversidade, numa estrutura espiralada oriunda da lógica dialética, buscando na educação transformadora uma contribuição para a superação da sociedade capitalista. Trabalha o ciclo como organização do pensamento preservando as séries do ensino fundamental. Extingue a idéia de etapas e assume uma forma de que a referência do pensamento do aluno se amplia de acordo com momentos: desde a constatação, passando pela interpretação, pela compreensão até a explicação dos dados da realidade.

Neste entendimento, o pensamento segundo o Coletivo de Autores (2009) se organiza em 4 ciclos, sendo: 1º Ciclo - organização da identidade dos dados da realidade (1º ao 4º ano do ensino fundamental). O aluno nessa faixa etária encontra-se na fase da síncrese, ou seja, percebe os dados da realidade de forma misturada. Neste sentido, a escola deve organizar os conteúdos para que o aluno possa formar sistemas e relacionar semelhanças e diferenças. O pensamento vivencia a constatação, a averiguação, a verificação, a identificação e a exploração do conhecimento já existente.

No 2º Ciclo, a organização do pensamento corresponde à iniciação à sistematização do conhecimento (5º e 6º anos). O aluno conscientiza-se de sua atividade mental, de seu potencial de abstração, confrontando a realidade com seu pensamento, inicia o processo de estabelecer generalizações e estabelece relações complexas considerando o social. Este ciclo compreende-se pela interpretação de forma a esclarecer o sentido, traduzir para si a idéia, captar a intenção e a função.

No 3º Ciclo, esta organização se dá no processo de ampliação da sistematização do conhecimento (8º e 9º ano). Neste, o aluno amplia o referencial dos conceitos no seu pensamento, toma consciência da teoria e busca reorganizar a identificação da realidade por meio do pensamento teórico. Caracteriza-se pela compreensão, por conter, entender as propriedades gerais e regulares dos fenômenos.

E, finalmente, no 4º Ciclo, o pensamento se dá pelo aprofundamento da sistematização do conhecimento (1º, 2º e 3º anos do ensino médio); neste ciclo, o aluno reflete sobre o objeto, percebe, estabelece e explica que existem propriedades comuns e regulares nos objetos, estabelecendo as regularidades dos objetos. A explicação favorece ao aluno a capacidade de desenvolver explanações, traduzir para outro a idéia, exprimir a intencionalidade e a funcionalidade, principalmente reconhecendo a relação entre as particularidades e as generalidades, as diversidades e as regularidades do conhecimento.

A sistemática dos ciclos, neste entendimento, se refere à organização do pensamento de forma espiralada, ou seja, buscando o conhecimento prévio do estudante, partindo de informações da sua realidade e sistematizando, ampliando e aprofundando aquele conhecimento, do simples para o complexo.

Assim como o amadurecimento na organização do pensamento, os ciclos como organização do ensino também sofrem alterações. Todas as mudanças com a implantação de uma nova forma de trabalho refletem no cotidiano da escola, na sua organização no que se refere as questões administrativas, o tempo e espaço, o trabalho coletivo, o trato com o conhecimento, a concepção de ensino, de criança, de adolescente, de escola, de sociedade, ou seja, do ciclo como organização escolar e do ciclo como organização do pensamento.

Perrenoud (2004, p. 42) reforça a proposta, pois não basta apenas implantar “resta conceber e operacionalizar” esses novos instrumentos, “que incidem principalmente sobre o agrupamento dos alunos, o planejamento didático ao longo de vários anos, a divisão do trabalho entre os professores, a avaliação e a regulação das progressões individuais, a informação aos pais e a concertação com eles”.

Essa forma de racionalidade requer não apenas uma mudança nas formas de pensar a realidade, mas pede, fundamentalmente, uma mudança correspondente em nossas ações, a partir de princípios em que o importante é observar uma transição crítica do individualismo para a cooperação, da quantidade para a qualidade, da dominação para a parceria, sem escamotear, porém, os antagonismos presentes na sociedade de classes (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p. 159).

Com a implementação de uma nova política de rede, surgem questionamentos, sentimento de insegurança e dúvidas frente às concepções pedagógicas, movimento natural durante as primeiras experiências de uma política

educacional. No entanto, com as inquietações do primeiro ano de funcionamento dos ciclos, foi realizada uma primeira avaliação com a intenção de ouvir os professores e professoras sobre suas experiências pedagógicas (RECIFE, 2003).

Souza Júnior (2007a) afirma que os ciclos se apresentam como uma possibilidade de repensar o ensino redimensionando as organizações da escola. Para a implantação dos Ciclos de Aprendizagem mudanças estruturais e políticas permeiam este processo, pois nesta proposta o aluno terá a oportunidade de aprender de acordo com o seu ritmo e tempo de aprendizagem.

Machado (2007, p. 115), ao estudar as representações sociais dos(as) professores(as) da Rede Municipal do Recife que trabalham com os ciclos de aprendizagem, bem como suas implicações para as práticas educativas, identifica que quando os alunos do curso de pedagogia chegam para desenvolver o estágio curricular nas escolas “não tem conseguido entender o que diferencia ciclos de séries ou quais as razões que levam muitas vezes os professores a tratar as duas formas de organização das turmas como sinônimos”.

Ao estudarmos a organização do trabalho pedagógico da Educação Física e da escola também nos deparamos com a falta de clareza na concepção do ensino em ciclos de aprendizagem, tanto por parte dos(as) professores(as) como também da escola. A incompreensão da proposta reforça equívocos e gera posturas típicas do sistema seriado.

Para registrar que as mudanças não são apenas de nomenclatura, Souza Júnior (2007b) mostra duas ações importantes que a Rede Municipal de Ensino do Recife tomou como iniciativas para que estas não fossem apenas de termos, que foram: o Conselho de Ciclo e os Espaços Ampliados de Aprendizagem.

No entanto, com base nas entrevistas identificamos que a nomenclatura do ensino seriado permanece no interior da escola. Com a política de ciclos, se redimensiona o quantitativo de professores(as), diminui o número de alunos por sala, há uma participação intensa dos(as) professores(as), a responsabilidade é de todo o coletivo, e que através de momentos específicos, como o planejamento, os(as) professores(as) se reúnem para discutir e apresentar alternativas com a intenção de solucionar os problemas encontrados diariamente.

Uma intencionalidade pedagógica para com os conteúdos, objetivos, habilidades e disciplinas podem partir do professor, mas não pode encerrar-se nele mesmo. Ela deve chegar de maneira propositiva e confrontar-se

com as características coletivas e individuais dos alunos, permitindo uma heterogeneidade e diversidades dos ritmos e formas de aprendizagem buscando construir uma lógica dialética para estruturação do pensamento. (SOUZA JÚNIOR, 2007a, p. 113).

Outro ponto levantado pelos(a) professores(as) diz respeito às condições de trabalho que, segundo eles, continuam precárias quanto a espaço e material. Este ponto foi bastante destacado, inclusive como justificativa da impossibilidade de materializar e trabalhar determinados conteúdos da EF com as crianças nas escolas da RME-REC visitadas.

Para a materialização e qualidade da proposta é fundamental o planejamento coletivo do trabalho pedagógico freqüente, não apenas no início do I e II semestre, como consta o calendário escolar 2009 da RME-REC, entre os(as) professores(as). Possibilitar a interdisciplinaridade e a participação ativa nas atividades escolares, extrapolando a sala de aula.

No documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003), a proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem se configura como política com a regulamentação dos ciclos de aprendizagem e com a organização da escola em ciclos, a partir do parecer 02/2001 do Conselho Municipal de Educação da Prefeitura do Recife. Implantado em 2001, os Ciclos de Aprendizagem representam um projeto histórico de base socialista, que expressa uma proposta de educação referenciada nos princípios: de inclusão, igualdade, autonomia, integralidade e reconhecimento das diferenças. Os ciclos de aprendizagem tem como base a reorganização do tempo e do espaço e da prática pedagógica, num processo contínuo respeitando a diversidade e os diferentes tempos dos alunos para aprender.

Não seria correto afirmar que há resistência por parte dos professores aos ciclos, pois o que em geral sucede é uma produção textual e discursiva da política, como assinala Mainardes (2007a), que ignora outras vozes e interesses do processo educacional. Destaca a política como contexto e como discurso. A política de ciclos possui uma retórica progressista, mas a implementação dessa política não tem levado avanços significativos no que se refere a princípios e valores fundamentais como: democracia, igualdade e inclusão.

Críticas são levantadas por Grossi (2004) à desordenada implementação dos ciclos por diversos partidos políticos, de esquerda e de direita, como proposta política sem fundamentação teórica e como forma de mascarar a delinquência

infantil e a violência social, como também não se resolve o problema da não aprendizagem mascarando-o pela eliminação das séries e pela promoção automática.

Esta observação levantada pela autora é evidenciada de forma contrária na realidade nos documentos das políticas educacionais da Prefeitura do Recife, que defende a educação participativa, democrática, inclusiva e coletiva que contribua na formação humana dos sujeitos.

Após o aprofundamento na literatura apresentamos este quadro para relacionarmos os sistemas de ensino (série e ciclo) quanto à sua organização curricular.

QUADRO 03 – Organização do currículo em série e em ciclo

	SÉRIE	CICLO
Conceito	O termo série, relacionado à organização escolar, indica: repartição, fragmentação, intervalo e etapas.	O termo ciclo é de origem grega <i>Kyklos</i> que significa série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada.
Currículo	Procura agrupar as crianças a partir de padrões normais de desenvolvimento, principalmente de ordem cognitiva, organizando de forma pré-concebida conteúdos, objetivos, habilidades, disciplinas a serem oferecidas aos alunos como forma universal e natural dos saberes escolares, estabelecendo um ritmo fixo para as aprendizagens e seguindo uma lógica formal para a estruturação do pensamento.	Procura reorganizar os tempos e espaços escolares no intuito de agrupar as crianças principalmente por idade, despreocupando-se com o enquadramento hierárquico dos saberes. Uma intencionalidade pedagógica para com os conteúdos, objetivos, habilidades e disciplinas podem partir do professor, mas não pode encerrar-se nele mesmo, esta deve chegar de maneira propositiva a confrontar-se com as características coletivas e individuais dos alunos, permitindo uma heterogeneidade e diversidade nos ritmos e formas de aprendizagens e buscando construir uma lógica dialética para a estruturação do pensamento.
Histórico	A seriação tem origem em meados do século XIX, na massificação do ensino público, na Europa e nos EUA, diante de um crescente desenvolvimento industrial à época e da construção de uma racionalidade pedagógica. No Brasil foram os Grupos Escolares que deram os primeiros passos na escolarização por séries e por classes, sendo o primeiro construído em 1893.	De acordo com a evolução do homem, os ciclos surgiram em meados dos anos 20, com a percepção de que os menos capacitados de conhecimento não seriam punidos pela escola, mas sim pelo mercado de trabalho. As primeiras experiências dos ciclos no Brasil surgiram nos anos 60 com a intencionalidade de regular o fluxo de alunos. Neste período o Brasil apresentava 57,4% de retenção da primeira para a segunda série, sendo o maior índice da América Latina.

	SÉRIE	CICLO
A lógica do sistema	O sistema escolar está situado nas instituições sociais que articulam, consolidam, reforçam lógicas, processos sociais e culturais, que reproduzem a exclusão social e a seletividade.	Visam superar a lógica formal da escola seriada, da fragmentação do currículo e com isso as Políticas Públicas devem se estruturar contra, sendo assim, fator que possibilitará que a concepção de escola centrada nos ciclos possa ter maior sucesso.
Organização e agrupamento dos tempos e espaços escolares	Procura agrupar as crianças a partir de padrões normais de desenvolvimento, principalmente de ordem cognitiva.	Procura reorganizar os tempos e espaços escolares no intuito de agrupar as crianças principalmente por idade. Os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre estudante e o professor, com a tarefa de formar para a vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas.
Organização dos saberes escolares	Organizando de forma pré-concebida conteúdos, objetivos, habilidades, disciplinas a serem oferecidas aos alunos como forma universal e natural dos saberes escolares.	Despreocupando-se com o enquadramento hierárquico linear dos saberes. Uma intencionalidade pedagógica para com os conteúdos, objetivos, habilidades e disciplinas podem partir do professor, mas não pode encerrar-se nele mesmo; esta deve chegar de maneira propositiva a confrontar-se com as características coletivas e individuais dos alunos.
Ritmo e forma de aprendizagem	Estabelecendo um ritmo fixo para as aprendizagens e um padrão de forma.	Permitindo uma heterogeneidade e diversidade nos ritmos e formas de aprendizagens.
Lógica do pensamento	Seguindo uma lógica formal para a estruturação do pensamento.	Buscando construir uma lógica dialética para a estruturação do pensamento.
Sistema de ensino - funcionalidade	Racionalidade compartimentalizada Etapismo Modelagem Exames seriados	Dialeiticidade Dinâmica Circularidade Ampliação Recuperação do fluxo de escolarização – promoção automática, progressão continuada
Organização do pensamento	Parcialidade Linear retilíneo	Totalidade Circular Espiral
Seqüência das aprendizagens	Padrão individual elaborado previamente Uniformização	Referência coletiva elaborada na interação
Tempo de escolarização	Anual	Bianual ou trianual
Composição dos grupos sala	Busca a homogeneidade	Reconhece a heterogeneidade

Fonte: Quadro ampliado baseado nas Orientações Teórico Metodológicas – OTM para o ensino fundamental e médio da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco (2010).

Este quadro representa diferentes contextos dos sistemas de ensino. Podemos perceber como cada item é representado nas séries e nos ciclos e assim visualizar pontos contraditórios com base na sua concepção.

As pesquisas incluem a análise de políticas de ciclos, mas para Mainardes (2007b, p. 122) “há ainda aspectos a serem reavaliados e aprofundados. Até o presente, poucos estudos tem incluído a pesquisa na sala de aula”. E ressalta a contribuição da pesquisa etnográfica para a análise de políticas e avaliação dos seus resultados, efeitos e impactos.

3.1.4 A Política de Formação Continuada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL

Para o desenvolvimento da proposta e materialização dos seus princípios, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL tem investido na formação continuada dos(as) professores(as) para consolidar os ciclos de aprendizagem. Esta tem sido uma ação que vem se organizando desde a implantação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino do Recife, o que reforça a importância da constante qualificação dos(as) professores(as) para conhecer e vivenciá-la no cotidiano escolar.

A equipe gestora, no documento Educadores em Rede (RECIFE, 2008), aponta desafios que devem permanecer em sua proposta como: a necessidade de garantir o diálogo entre os(as) professores(as) através de mecanismos de escuta; instituir mecanismos de avaliação; e promover a formação que aproxime os(as) os(as) professores(as) dos princípios da organização do ensino em ciclos de aprendizagem, garantindo a integridade da proposta e esta com conteúdo dos processos de formação.

Em 2008 foi lançado, pela Prefeitura do Recife, o livro *Formação de Educadores em Rede: o processo de articular a diversidade e construir singularidades* com artigos científicos para atender a Política de Formação Continuada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL, referente ao quadriênio 2005-2008, com o objetivo de contribuir com/para um “modelo de educação democrático voltado para a cidadania plena e participativa²⁶”. A continuidade no processo de formação dos educadores(as) vem sendo iniciativa

²⁶ Fala do Prefeito João Paulo Silva ao apresentar a proposta no documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003).

política da atual gestão, com caráter coletivo que supere a formação como eventos isolados.

No documento Educadores em Rede, Araújo e Amorim (2008) ressaltam que é necessário oferecer condições sociais de ensino e de trabalho aos professores(as), sendo que a realização das atividades é decorrente do enfrentamento entre o cotidiano escolar, as condições de trabalho, a visão de mundo e do conhecimento epistemológico sobre o objeto de ensino e aprendizagem.

No documento Educadores em Rede (RECIFE, 2008), a perspectiva da proposta de formação continuada encontra-se orientada pelo compromisso com as políticas educacionais da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL que partiu de uma consulta aos professores(as) da Rede, durante a realização da 56ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC –, por meio de um questionário sobre o processo de formação. A partir das necessidades dos(as) professores(as) deu-se início a uma nova etapa do planejamento das atividades de formação continuada.

A formação de professores por meio da práxis pedagógica deve possibilitar um autêntico diálogo com a cooperação e a solidariedade entre as culturas, o respeito à identidade de cada uma e seu direito à sobrevivência e ao florescimento; esse modelo multicultural também defende o máximo respeito à autonomia e à dignidade dos indivíduos (SOUZA, 2009, p. 48).

O diálogo deve ser uma constante durante todo o processo, desde a formação inicial, a prática docente, a prática pedagógica e a formação continuada. O trabalho coletivo nesta perspectiva só contribui positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

No processo de formação, em parceria com o Centro de Estudos de Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco - CEEL-UFPE²⁷, foram realizadas atividades que ofereceram espaço para reflexão conjunta, aprofundamento de conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem, além de maior qualidade na formação. Tutores foram formados para coordenar os grupos de professoras(es) em processo de formação no cotidiano escolar, com o pressuposto da interdisciplinaridade e da valorização da experiência pedagógica. A

²⁷ Centro de Estudos de Educação e Linguagem da UFPE é um espaço de pesquisa e de extensão que envolve atividades em escolas públicas e particulares voltadas para a melhoria da Educação Básica.

Secretária de Educação, na ocasião, lembra a importância de outros instrumentos e atores para que estas ações se efetivem como: a avaliação, o apoio das salas de leitura, o fortalecimento do coletivo de professores(as) e o espaço de planejamento. Estes atores formadores foram os(as) gerentes administrativos da Secretaria de Educação, assessores, coordenadores pedagógicos e dirigentes das escolas.

A formação passa a ser considerada como política de desenvolvimento institucional que, oportunizando o aprendizado de todas as educadoras e de todos os educadores da Rede, quer fazê-lo na direção de mudanças sociais significativas no contexto da ação educacional, a partir da perspectiva dialógica proporcionada pelo trabalho em grupo. Tais mudanças pressupõem a resignificação de práticas pedagógicas e o aperfeiçoamento permanente. Estes são vistos, não apenas como direito de todos os agentes da Educação, mas também como instrumento de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem (RECIFE, 2008, p. 17).

Segundo o documento Educadores em Rede (RECIFE, 2008), a avaliação realizada durante a SBPC em 2004 identificou necessidades quanto à formação dos 35,9% dos(as) professores(as) presentes. Estas ações direcionaram as diretrizes políticas para o período de 2005 a 2008, tendo os seguintes eixos temáticos: inclusão social, qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, formação continuada e ações educativas complementares, como mostram o quadro 04.

QUADRO 04 - Levantamento geral das escolas no início de 2005

Pesquisa em 2005	Qtd	Percentual*
Escolas da Rede em 2005	210	100%
Escolas que devolveram o questionário	159	75,72%
Escolas que NÃO devolveram o questionário	51	24,18%
Escolas que devolveram o questionário	159	100%
Formação contribuiu no processo de ensino e aprendizagem	112	70,44%
Contribuição parcial	30	18,86%
Dificuldades de ver a contribuição	17	10,70%

(*) percentual em relação às mesmas.
Fonte: Recife (2008)

A avaliação do processo mostra que no total de 210 escolas da rede em 2005, 75,72% devolveram o questionário, reconhecem as contribuições para a avaliação da formação. Das 159 escolas que devolveram o questionário, 112 (70,44%) reconhecem a contribuição no processo de ensino e aprendizagem; 30

escolas (18,86%) reconhecem uma contribuição parcial e 17 escolas (10,70%) disseram encontrar dificuldades em identificar alguma contribuição.

Após o levantamento pelo grupo de trabalho de formação continuada, criaram-se espaços para a formação existente: os Estudos Intensivos Semestrais; os Encontros Pedagógicos Mensais para 3º e 4º ciclos; a capacitação para professores de escolas profissionalizantes e de Educação Infantil; e a possibilidade de participação em congressos, seminários, palestras e cursos de graduação e pós-graduação eram escassos quanto ao tempo/espço, exclusão de alguns segmentos de profissionais envolvidos na educação escolar, falta de articulação entre as instâncias de formação, pouca ênfase em necessidades específicas e desinformação quanto à participação de eventos fora da secretaria.

Posterior a este levantamento, o grupo de trabalho de formação continuada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer - SEEL propôs diretrizes políticas à prática de formação que estivessem articuladas num processo inclusivo e contínuo de reflexão e reconstrução coletiva, com palestras e discussões específicas com especialistas em uma reflexão constante sobre as práticas no interior da escola. “A política de formação continuada procurou se pautar pela articulação com os diversos segmentos do trabalho escolar e pela promoção de transformações qualitativas nas concepções e no fazer pedagógico das educadoras e dos educadores” (RECIFE, 2008, p. 24).

Ações caracterizam a diretriz política da formação e aspectos são ressaltados pelos(as) professores(as) quanto à eficácia da metodologia para as atividades desenvolvidas na escola; à organização dos participantes em grupos menores; à realização de atividades de troca de experiências; à possibilidade de continuidade dos grupos de estudos e ao suporte ao professor(a) no espaço escolar (RECIFE 2008).

A formação continuada possibilita diversas alternativas de pensar junto para solucionar problemas e contribuir na qualidade das práticas docentes desenvolvidas na dia a dia da escola.

Neste ano de 2009, Recife (2009) a SEEL realizou atividade para dar início ao ano letivo de 2009. O prefeito do Recife, João da Costa e o secretário municipal de Educação, Esporte e Lazer, Cláudio Duarte, participaram do primeiro encontro de trabalho com os diretores, vice-diretores e dirigentes das escolas e creches, da rede municipal, realizado no Centro de Convenções de Pernambuco, em Olinda. O evento reuniu cerca de 800 educadores municipais e também contou com a participação do assessor

executivo da educação municipal, Flávio Brayner e do coordenador do gabinete do Planejamento Participativo, Milton Botler. Na ocasião foram distribuídos os primeiros exemplares do calendário escolar 2009, Ano Letivo Recife: Cidade Educadora. Na abertura dos trabalhos, o secretário Cláudio Duarte lembrou que aquele encontro tinha três objetivos principais: apresentar a sua equipe (diretores, gerentes e assessores), repassar informações importantes sobre o primeiro ano letivo da gestão João da Costa e iniciar a discussão sobre o tema “Cidade Educadora” e como ele será operacionalizado em 2009. *“Fazemos parte de um governo de continuidade, mas ao mesmo tempo de mudanças, pois quanto mais se faz, mas se tem que fazer, especialmente quando o compromisso político é servir a população com ética e transparência”*, refletiu. No caso de Flávio Brayner, seu pronunciamento foi centrado no tema “Os Aspectos Pedagógicos do Recife: Cidade Educadora”. Na ocasião, ele deu destaque ao projeto de educação em tempo integral, que vai estender as ações de ensino, colocando à disposição dos estudantes, no contra turno (horário livre do ensino regular), equipamentos públicos para ampliação da jornada, seja em atividades esportivas, culturais ou de lazer. Já Milton Botler analisou a integração das políticas públicas previstas no governo João da Costa, desenvolvendo o tema “Equipamentos Urbanos do Recife: Cidade Educadora”. O secretário Cláudio Duarte destacou a importância daquele evento no processo de aproximação com as escolas e creches. *“A partir de desta data, estamos abrindo este canal de diálogo com vocês no sentido de trabalharmos juntos dentro do grande desafio de fazer nossa cidade avançar, ainda mais, na área de educação”*, argumentou, lembrando que esta parceria também incluiria a ampliação do diálogo com a comunidade escolar e a sociedade civil, visando defender a educação como um bem público (RECIFE, 2009).

Reflexões epistemológicas que indagam criticamente não somente sobre as técnicas e os instrumentos utilizados, mas também sobre os compromissos assumidos e as propostas superadoras apontadas para cada problemática estudada, podem estimular os profissionais da área a uma averiguação sobre a pertinência e o significado social de suas pesquisas, ao se permitirem refletir não apenas sobre o que tem sido feito e como tem sido feito, mas também para que e para quem tem sido realizadas as pesquisas (PEREIRA et al, 2008).

3.1.5 A Educação Física em Ciclos de Aprendizagem

O processo de formação continuada é essencial para a validação da proposta, além de envolver todas as áreas com objetivos comuns para contemplar a redemocratização do ensino; permite um diálogo mais próximo com professores(as) sobre suas práticas pedagógicas.

O trabalho docente, no componente Curricular Educação Física, precisa estar voltado para a aprendizagem de regras de convívio e a construção dos vínculos sociais, contribuindo para a formação de uma nova concepção fundada em práticas e valores éticos e na garantia dos direitos sociais. Para tanto, se faz necessária à apropriação crítica dos conhecimentos culturais e científicos específicos desse componente, visando à construção de competências que possibilitem aos alunos se reconhecerem como sujeitos de ações emancipatórias e transformadoras (RECIFE, 2002, p. 41).

Esta política de formação não exclui a disciplina Educação Física. No entanto, ela também tem suas fragilidades, momentos de críticas e de insegurança, visto que é a disciplina que mais expõe o(a) professor(a) e suas práticas pedagógicas, devido à expressão da área e o espaço aberto para as aulas como: pátio, quadra, rua, dentre outros. Em função disso, todos se sentem no direito de questionar o que o(a) professor(a) de Educação Física está fazendo? Para que? Afinal, quando o(a) professor(a) está dentro da sala de aula de porta fechada, o que ele está fazendo?

O trabalho educativo do corpo não é exclusivo da educação física. Há na escola um tratamento implícito do corpo, não tão declarado de maneira franca e aberta. A educação corporal está articulada com outras práticas, muitas vezes semi-ocultas; a modelagem do corpo se estende em cada interstício da arquitetura escolar, ocorre na aula, no pátio, no banho, nas salas de professores tratando de abarcar e ter sob controle o corpo dos sujeitos em cada canto do espaço escolar (CACHORRO, 2003, p. 223-224).

Assim, como defende Cachorro, outros componentes curriculares também podem e devem trabalhar o corpo, entre outros temas de forma a refletir criticamente e produzir conhecimento em vários espaços.

A quadra é tida, na Escola B observada, como sinônimo de aula de Educação Física e único espaço possível de realização das aulas de EF. Desde o quadro de horário, o local designado para as aulas é a quadra. Mesmo sem saberem o conteúdo que será trabalhado, os estudantes tem como referência o espaço da quadra, o que desfavorece a oportunidade de se trabalhar outros conteúdos em outros ambientes, o que também afasta as oportunidades de desenvolver o trabalho interdisciplinar.

Com esse suporte teórico-prático, na dança das determinações de modelos e códigos impostos e/ou estereotipados, o jogo das relações se realiza numa escola viva e dinâmica que busca nas formas da ginástica superar equívocos e nas possibilidades da luta manter resistências visando enfrentamento e rupturas de concepções reducionistas e fragmentadas e na superação de uma prática de esporte excludente, fragmentado e alheio

à sensibilidade do jovem estudante. Esta é, sem dúvida, uma virada que a Educação Física, enquanto componente curricular busca materializar práticas dialogando com outras formas de linguagem escolar, como por exemplo, a linguagem matemática, a linguagem histórica, a linguagem geográfica, a linguagem artística, a linguagem inglesa, dentre outras. (FRANÇA, 2008, p. 229).

No documento Educadores em Rede, para França (2008) o processo de formação continuada dos(as) professores(as) de Educação Física incorpora novas teorias em função de experiências construídas numa relação dialógica de sua intervenção, fundamentada em três princípios da ação-reflexão-ação: diversidade, singularidade e interdisciplinaridade.

Refletir sobre suas práticas e transformá-las é a proposta possível para vislumbrarmos uma EF que participe e esteja presente a proposta dos ciclos de aprendizagem. A partir do momento que a Prefeitura do Recife configura os ciclos como uma política educacional, a Educação Física não foge a este processo, os(as) professores(as) participam da formação continuada voltada para a construção de diretrizes e princípios da Educação Física.

Esta participação resultou em uma obra com a contribuição de convidados, durante o processo de formação continuada no Encontro Pedagógico Mensal – EPM, promovido pela Secretaria de Educação no período de 2002-2004, discutindo temas relacionados à Educação Física Escolar, Corpo, Cultura de Movimento, Jogo, Esporte, Dança, Ginástica, Treinamento Escolar, Capoeira, além de nos permitir uma visualização da política curricular dos Ciclos na Rede e a relação da Educação Física neste contexto com a produção do grupo de professores de Educação Física participantes do EPM.

O Coletivo de Professores de Educação Física da Rede de Educação Municipal do Recife (2005) reconhece que o trabalho docente deve estar voltado para a aprendizagem de regras de convívio e a construção dos vínculos sociais, valores éticos e a garantia dos direitos sociais com o objetivo de construir uma formação transformadora e emancipatória:

Partindo dessa compreensão, reconhecemos a Educação Física como uma prática pedagógica que possibilita sintetizar e sistematizar representações do mundo no que concerne à produção histórica e social de algumas das dimensões, elaborações, manifestações da cultura humana, em contextos específicos, tais como: jogos, esportes, ginásticas, lutas e dança. Dispondo da sua intencionalidade, o ser humano, em interação com os outros e com a natureza, produz, expressa e incorpora essa cultura em forma de signos,

idéias, conceitos e ações nas quais interpenetram dialeticamente as intenções dos próprios homens e a realidade social (COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE, 2005, p. 223).

Fundamentados nas abordagens propositivas, o Coletivo de Professores sistematizou a proposta de EF para o 3º e 4º ciclos, a partir do trabalho de formação continuada que conseguiu avançar na construção coletiva desta proposta.

Esta Sistematização, Segundo Coletivo de Professores de Educação Física da Rede de Educação Municipal do Recife (2005) se estrutura nos Eixos Temáticos da Cultura de Movimento: Jogo: elementos lúdicos e simbólicos; Esporte: elementos institucionalizados; Dança e manifestações rítmicas; e, a Ginástica e qualidade de vida coletiva. E tem como conteúdos: Tipologia; Fundamentos de regulação; Fundamentos gestuais e de organização; Princípios de realização e; Temas históricos e sociais. Esta organização está presente na caderneta escolar que é comum em todas as escolas.

A Educação Física não consegue inserir-se, pedagogicamente, no currículo ciclado das escolas da prefeitura. Mas não pelo fato de já se achar no ciclo, mesmo antes da implementação desse, já que vivia certa flexibilização no tratamento dos saberes escolares e sim, devido a sua desestruturação pedagógica em relação a esses saberes, a sua desarticulação com o cotidiano da escola, a começar pelo entendimento de seu próprio papel pedagógico na escola (SOUZA JÚNIOR, 2007b, p. 93).

A Educação Física deu saltos qualitativos em relação à realidade brasileira e à própria realidade municipal, afirma Souza Júnior (2007b), uma vez que contribuiu para a conquista de uma isonomia frente às outras áreas e frente à política curricular da SEEL.

Mesmo com fragilidades durante a gestão no que se refere à política educacional como um todo, na concepção pedagógica dos docentes e na prática pedagógica dos(as) professores(as), avanços são reconhecidos ao sistema de ciclos quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Vale destacar que a partir do contato mais próximos com os(as) professores(as) de Educação Física nas escolas da RME do Recife várias questões foram discutidas e serão apresentadas no tópico a seguir.

3.2 DIALOGANDO COM GESTORES(AS) E PROFESSORES(AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

3.2.1 Dados Gerais do Campo

Entre os dados gerais captados nos documentos, entrevistas e observações identificamos uma proposta sistematizada que enfrenta dificuldades na sua materialização. Mudanças enquanto contexto com a implantação dos ciclos e que segundo os(as) professores(as) não mudaram enquanto ato. Isto foi evidenciado na fala dos atores sociais.

Dentre as maiores dificuldades salientadas pelos(as) professores(as) e gestores(as) a questão estrutural e de material foram as que mais apareceram nas entrevistas como empecilho para a prática pedagógica da EF. Em virtude desse limite, as aulas de EF acontecem na Rede Municipal de Ensino do Recife no contra turno. Apenas em 6 (seis) das 35 (trinta e cinco) escolas, as aulas de EF são realizadas no horário regular.

A discussão sobre a questão das aulas no contra turno gera vários pontos polêmicos sobre a legalidade da EF. De acordo com Souza Júnior, Tavares e Lorenzini (2009), pela obrigatoriedade do componente na educação básica, a Educação Física com base na LDB nº. 9394/96 compõe pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução nº. 03/1998 da Câmara de Educação Básica – CEB) e pela Matriz Curricular de uma rede de ensino, a Base Nacional Comum – BNC. Ainda segundo a LDB, a Educação Física deve participar da proposta pedagógica da escola, neste caso da proposta de ciclos de aprendizagem, contribuindo na formação para o exercício da cidadania (Art. 22), no desenvolvimento integral da criança (Art. 29), na formação básica do cidadão (Art. 32) e na consolidação dos fundamentos científico-tecnológicos específicos da área (Art. 35).

Fundamentado na Lei, verificamos discordância na explicação do(a) Gestor(a) 3 acerca das aulas no turno contrário:

Porque eles não tem espaço ainda que comporte uma atividade de Educação Física dentro da grade, então, o que a gente diz pra comportar, o que a lei pede, a lei pede uma quadra, uma certa estrutura, um vestiário,

banheiro e essas escolas a maioria delas estão dentro da comunidade e a gente não tem como descolar, a gente não tem quadra que é o ideal e a gente ainda não conseguiu criar, nessas escolas, espaço dentro da escola um espaço real, a gente ainda tá em construção, e o que a gente priorizou, nessas escolas que tem Educação Física? Que é muito quente, aí se chove, se faz calor, é muito sol, como é que a gente vai colocar o menino de uma hora da tarde? O turno escolar começa 13:30, aí depois esse menino entrar para assistir aula de português ou matemática sem tomar um banho! Aí é a grande queixa dos professores de Educação Física, é que os meninos não tem um banho, essa situação de estrutura ainda não é criada na rede (GESTOR(a) 3).

Gestor(a) 3 justifica o fato das aulas de EF no contra turno pelas condições estruturais das escolas, que não são adequadas para atender os estudantes, pois não contam com vestiários que permitam aos mesmos fazerem sua higienização (tomar um banho) após a aula de EF e retornarem à sala para assistirem as aulas das demais disciplinas.

Neste aspecto uma contra argumentação:

Muitos alegam que as aulas de Educação Física provocam um aumento da sudorese, sendo algo desconfortável e anti-higiênico. O desconforto do suor, tanto para quem suava, no aumento da umidade e temperatura corporal, quanto para quem acompanha o suado, no odor que exala, levaria os estudantes a terem que tomar banho, realizando assim sua higiene pessoal. Como há ausência de banheiro, melhor seria se a aula, que faz os estudantes suarem, fosse distante de nossa capacidade visual, cinestésica e olfativa. Com esse argumento, apenas afastamos, preconceituosamente, os suados dos não suados, e agimos com desinformações múltiplas acerca da sudorese e da Educação Física (SOUZA JR, TAVARES E LORENZINI, 2009. p. 02).

É interessante e fundamental que as demais disciplinas do currículo discutissem este tema e juntamente com a EF apresentassem um parecer à escola, considerando o tempo pedagógico e as contribuições de cada componente, que propiciem o acesso ao conhecimento acumulado historicamente e permitam vivências para construção de novos saberes.

É importante que gestores(as), estudantes e professores(as) de todas as áreas compreendam e saibam lidar com a diversidade de tempos escolares e de aprendizagens. Torna-se indispensável, também, entendermos que os recursos pedagógicos, espaços e materiais, são uma necessidade de toda a escola. Neste contexto, os demais componentes podem variar o ambiente de atuação e ampliar o espaço da sala de aula, superando o giz e o quadro negro.

As aulas de EF no contra turno não é uma regra, além de não solucionar a carência de espaço físico altera a rotina dos estudantes. Visitamos uma escola, para realizarmos a entrevista com o(a) professor(a), que possui quadra coberta e as aulas de Educação Física continuam sendo no contra turno. Fato que se contradiz diante da exposição do(a) gestor(a).

Os(as) professores(as) questionam a estrutura por não ter, em dias de chuva ou em dias de sol escaldante, uma sala. Relembrando que a aula é no contra turno e todas as salas estão ocupadas. Visualizamos que o problema de não ter uma quadra e das aulas de EF serem no contra turno desfavorece a participação ativa dos(as) professores(as) na organização do trabalho pedagógico da escola e da disciplina. A quadra é vista pelos(as) gestores(as) e pela maioria dos(as) professores(as) como o único espaço para a realização das aulas de EF. A maioria das escolas não tem quadra e ela simboliza para a escola, alunos(as) e professores(as) a sala de aula da Educação Física. A visão esportivizada está presente no 3º e 4º ciclos, durante as entrevistas e a observação das aulas.

A maioria das falas dos(as) professores(as) expressa a não percepção de alterações que transformasse suas práticas e eles reforçaram: “não houve mudança”.

Assim, teoricamente existem algumas diferenças entre o ciclo e a série, mas na minha prática pedagógica, pra mim, não houve nenhuma diferença na organização do meu trabalho, apesar de a gente ter uma caderneta mais bem elaborada, mas no meu trabalho não significou nada, as condições de trabalho continuaram as mesmas (PROFESSOR(A) 4).

Esta fala se contradiz em muitos momentos, pois houve sim mudanças que poderemos identificar ao longo deste diálogo com gestores(as) e professores(as). No entanto, os(as) professores(as) não conseguem visualizá-las inicialmente. Aos poucos vamos percebendo que alguns aspectos “não mudaram tanto”, como eles mesmos dizem, e, em outros reconhecem avanços na proposta.

A SEEL funciona hoje com 35 escolas com o 3º e 4º ciclos que possuem professor(a) de EF. As aulas oscilam entre aulas no turno regular e a maioria no contra turno, com a frequência de duas aulas semanais de 45 e 50 minutos. Os conteúdos apresentados na caderneta são comuns, no entanto, para alguns professores entrevistados, nem todos são ministrados. O esporte é o mais vivenciado pelos(as) alunos(as).

Ficou evidente na fala dos(as) professores(as) entrevistados a dificuldade em lidar com a nomenclatura dos ciclos. Eles se referem às séries para exemplificar uma turma do 3º ou 4º ciclo como: “5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries”.

Com os ciclos de aprendizagem as turmas do 3º ciclo são chamadas de 3.1 (para o primeiro ano do 3º ciclo) e 3.2 (para o segundo ano do 3º ciclo) e para o 4º ciclo 4.1 (para o primeiro ano do 4º ciclo) e 4.2 (para o segundo ano do 4º ciclo). Quando há mais de uma mesma turma utiliza-se para distingui-las o alfabeto (A, B, C...).

De forma geral, a fala dos(as) professores(as) deixa claro a não participação dos mesmos no processo de implantação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem. Posterior à implantação, houve o processo de formação continuada, onde os(as) professores(as) foram buscar uma aproximação com a proposta, que ainda é obscura para muitos. A formação continuada foi uma estratégia da Rede para capacitar professores(as) dentro da nova proposta.

Podemos observar que todos os atores sociais entrevistados são professores(as) que atuam na Rede Municipal há mais de 10 anos, se formaram em instituições públicas (UPE e UFPE) e possuem especialização *lato sensu* nas áreas escolar e esportiva. Um(a) professor(a) possui mestrado em Educação e outro(a) concluiu recentemente o curso de Direito. Representando assim, uma qualificação para a área.

A maioria possui mais de 20 anos de atuação na RME/REC. Quatro professores(as) se encontram afastados de licença médica, em fase de aposentadoria, tendo se aposentado durante a pesquisa, adaptado de função e exercendo outra função à disposição da SEEL. Cinco atuavam como professor(a) na escola. Com exceção de 1 (um) professor(a) os demais possuem vínculo empregatício com a Rede Estadual de Pernambuco.

Quanto à formação continuada, participaram de cursos oferecidos pela SEEL, destacando a retirada do EPM, que consideram que a iniciativa da SEEL tende a enfraquecer a área.

Todo mês tinha esse espaço pra Educação Física, o EPM, que a gente encontrava, discutia, o professor ta passando por aquela situação o que a gente pode ajudar, mas infelizmente esse ano não teve. Não sei como vai ser, as coisas mudam a gente não sabe de nada (PROFESSOR(A) 9).

A gente perdeu espaço, nós tínhamos o EPM, se eu não me engano 2 vezes por mês, depois passou a ser 1 vez por mês. Esse ano não tivemos ainda. Porque é uma coisa muito boa, muito proveitosa, sabe? Não entendo por que tiraram (PROFESSOR(A) 3).

O processo de formação continuada é reconhecido pelos(as) professores(as) que questionam a mudança no formato e reivindicam espaço para discussão. Espaço este onde foi construída a proposta pedagógica para o componente Educação Física pelos(as) professores(as) que destacam a publicação do artigo produzido pelo Coletivo de Professores construído no EPM em 2005.

3.2.2 O Contexto dos Ciclos de Aprendizagem na Rede

O contexto dos ciclos de aprendizagem na Rede, captado a partir das entrevistas com gestores(as) da mesma e professores(as) da área de EF, demonstra que há dificuldades de entendimento quanto a base da proposta nesta perspectiva educacional. Ao tratarmos os ciclos de aprendizagem surgem várias inquietações que suscitam um esclarecimento sobre sua essência, a sua concepção e características que permitam alterar toda a organização de uma escola e até mesmo de uma Rede de ensino.

Como Perrenoud (2004, p. 35) destaca, o sistema de ciclos não é novo, o que se torna novo é o grande número de países que vivenciaram ou estão vivenciando os ciclos plurianuais em todo o sistema educacional. Em uma definição mais ousada “um ciclo de aprendizagem poderia servir de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades”.

No primeiro momento da vivência dos ciclos, na Rede Municipal de Ensino do Recife com o ciclo de alfabetização, o (a) Gestor(a) 1 busca referência no processo histórico da origem dos ciclos na França, para explicar a sua concepção e se refere à experiência de Bourdieu, a partir das dificuldades dos imigrantes franceses e cita como exemplo o filme “Entre os Muros da Escola” para ilustrar o cenário da época e a “preocupação de inserir todas as crianças na escola”, em particular, as vindas das

antigas colônias francesas que “tinham mais dificuldades”, criando o “ciclo para todos, para haver uma inserção destas dificuldades”.

Propondo uma simples definição, Perrenoud (2004) assinala que um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação, mas chama a atenção para irmos além, pois não podemos nos ater somente a eliminar a reprovação para cessar o fracasso escolar, mas sim que os ciclos apresentem características interessantes na esperança de uma nova pedagogia.

... me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 1996, p. 73).

Na esperança de um novo ensino, o tempo e o espaço constituem outro elemento importante na concepção dos ciclos. As reorganizações do tempo, juntamente com o espaço, caracterizam este tipo de proposta, pois nela estes dois elementos são alterados e modificados na busca de uma nova organização pedagógica. Nesta intenção, os tempos e espaços são flexíveis à escola, mas ao mesmo tempo se tornam rígidos na sua materialização quando já estão definidos via SEEL. Há a necessidade de tê-los no calendário escolar de forma ampliada, de forma que a escola e seus(as) professores(as) tenham autonomia para reestruturar os espaços coletivos.

Alguns autores discutem a organização do tempo e do espaço na escola, como: Krug (2001), Fernandes (2001), Freitas (2003), Mainardes (2001), Soares (2002), Souza Júnior (2007a) e o próprio documento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife.

A configuração dos ciclos de aprendizagem tem como raiz a reorganização do espaço e do tempo escolar e da prática pedagógica, sem recortar e separar – o que empobrece a aprendizagem –, e busca uma visão de flexibilidade e a articulação, como tentativa de atingir a complexidade das dimensões do humano e da cultura (RECIFE, 2003, p. 144).

Como o tempo e espaço, atualmente foram identificados como fatores que demandam uma maior atenção para a formação. Nesta reflexão Tardif (2002, p.280) sugere que as sejam espaços apropriados para o trabalho e para aprendizagem dos(a) professores(as) e que se dê “muito mais espaço e tempo para que os

professores possam inovar e implantar novos métodos de ensino, para que se ponham de acordo e desenvolvam um profissionalismo colegiado”.

É preciso que a Rede ofereça condições para que os(as) professores(as) consigam desenvolver suas práticas e discuti-las com seus pares. Nesta reorganização do tempo e do espaço do currículo escolar, o estudante é agrupado por idade e há uma flexibilidade no seu tempo de aprendizagem para construir as competências contidas na caderneta.

O currículo por ciclos procura reorganizar os tempos e espaços escolares no intuito de agrupar as crianças principalmente por idade, despreocupando-se com o enquadramento hierárquico dos saberes. Uma intencionalidade pedagógica para com os conteúdos, objetivos, habilidades e disciplinas pode partir do professor, mas não pode encerrar-se nele mesmo. Ela deve chegar de maneira propositiva a confrontar-se com as características coletivas e individuais dos alunos, permitindo uma heterogeneidade e diversidade nos ritmos e formas de aprendizagens e buscando construir uma lógica dialética para a estruturação do pensamento (SOUZA JÚNIOR, 2007a, p. 113).

A intencionalidade é o que distingue a prática pedagógica de outras práticas (SOUZA, 2009); nela também está contido o tempo pedagógico para sistematizar as atividades de acordo com os objetivos a serem trabalhados em um determinado período de tempo.

Em relação ao tempo, a fala de Gestor(a) 1 traduz a perspectiva do ensino em ciclos, relacionando a escolaridade dentro de possibilidades pedagógicas:

O variável tempo como elemento importante, para o tempo relacionado ao tempo pedagógico, o tempo de aprendizado e o tempo de escolaridade para dar margem a que essas crianças aprendessem num tempo mais amplo, e daí pudessem não ser reprovadas, mas essa concepção cognitiva e ao mesmo tempo sociológica, agora a relação entre esse tempo escolar, esse tempo sociológico e esse tempo pedagógico, é uma articulação complicada porque nós falávamos sempre que era possível fazer esse trabalho, mas as professoras sentiam muitas dificuldades de trabalhar toda a classe. Nessa ocasião já existia, como existia as resistências e ver como é que podia trabalhar todos os alunos bem, para que terminasse o 1º ciclo, sem retenção (GESTOR(A) 1).

Nesta fala podemos observar a dificuldade em lidar com a avaliação que nas séries padronizam o processo de ensino e aprendizagem e nos ciclos que flexibilizam e ampliam o tempo pedagógico, respeitando o tempo biológico de cada estudante.

O tempo para o sistema de ciclos se apresenta de diferentes formas, que de acordo com a sua proposta um dos objetivos que é diminuir a repetência e a evasão escolar. Podemos identificar, também, na fala de Gestor(a) 2, a importância que atribui ao elemento na concepção dos ciclos de aprendizagem.

Eu acho que tem uma série de elementos que caracterizam o ciclo de aprendizagem, mas eu acho que, sobretudo, há um respeito ao tempo de aprendizagem do aluno, acho que essa é a maior questão aí, sabe? Ver se o aluno, ele pode aprender, ele tem tempo pra aprender, ele não tem que, necessariamente, aprender naquele ano, naquela série, ele vai ter competências para serem desenvolvidas durante o período. Então, acho que esse tempo, respeito ao tempo de aprendizagem que é o mais significativo (GESTOR(A) 2).

Barreto e Mitrulis (2004) destacam a intencionalidade de regular o fluxo de alunos e eliminar a repetência e o alto índice de retenção que apresentava o Brasil. Na fala de Gestor(a) 1, podemos observar de fato o índice de retenção no primeiro momento de implementação do ciclo – 1986-1988.

Na Europa esta retenção era de 2%, a nossa era de 36% agora a retenção era de quase 50%, então a gente tá tentando vê se essa retenção diminui, mas sempre existia uma tensão muito forte em relação ao final do ciclo: se ia reter ou se não ia reter. Eu acho que essa tensão continua existindo e como nossa atuação era uma atuação parte a parte, eu era uma diretoria que exercia a função diretamente com a mão na massa, eu acompanhava o trabalho dia a dia de frente com os alunos, com as professoras e os alunos com a diretora (GESTOR(A) 1).

Assim, no documento Recife (2002), a opção por ciclos significa o enfrentamento do fracasso escolar e dos inadmissíveis índices de evasão e de repetência, que estão presentes nas escolas da rede pública. Com base na proposta, os ciclos objetivam equiparar a idade série, dentro do processo inclusivo e diminuir a evasão e a reprovação.

A inquietação de reter, como reter e se reter o(a) aluno(a), ainda persiste no segundo momento da implantação com os ciclos de aprendizagem em 2001, principalmente no que tange à questão da avaliação. Esta foi interpretada, inicialmente com equívocos à ponto de se pensar que não mais existiria. Acreditamos, com base nas entrevistas e nas observações, que o processo avaliativo para os(as) professores(as) requer uma maior atenção. O que demanda

ampliar a discussão acerca da avaliação e suas práticas dentro dos ciclos de aprendizagem.

Na rede eu falo isso há uns dez anos. Pra mim a maior dificuldade que nós temos na área é avaliar o aprendizado, a aprendizagem do aluno, agente não consegue discutir isso nos EPMS, nas capacitações, não consegue encontrar uma forma que realmente você avalie. Eu tento, mas é assim, é difícil (PROFESSOR(A) 3).

Diante das dificuldades dos(as) professores(as) decorrente da aceitação da proposta, pela resistência e pelo impacto na sua prática pedagógica, por ter que modificar o seu plano de ensino para atender aos novos objetivos, balança todo o processo educacional, toda a gestão da sala de aula e da escola.

Observamos aqui a importância do apoio pedagógico para dar continuidade e fundamentação à proposta. No instante de enfrentar os obstáculos advindos das ações pedagógicas da proposta surgem as fragilidades na sua operacionalização. A primeira iniciativa do(a) professor(a) que desconhece a proposta é desistir. Estas dificuldades na prática pedagógica parecem já serem previstas pela gestão, quanto ao desafio.

O momento da transição política e o início de uma gestão radicalmente democrática tornam-se oportunos para introduzir, assim uma visão epistemológica que se converta em práticas pedagógicas a favor da interação e da construção. Na prática pedagógica da passagem de referenciais mais conservadoras para outras referências, a desconfiança é natural, pois diante do novo, a desinstalação, amedronta; a comparação com os antigos referenciais é inevitável, como também a sensação de inquietude, pelo ainda desconhecido e pela fragilidade diante do desafio lançado (RECIFE, 2003, p. 142).

Assim, muitos(as) professores(as) continuaram com suas práticas fundamentadas no sistema seriado. Por não sentirem e não terem o respaldo que precisavam para conhecer e dominar a fundo a proposta, e, a partir dela, transformar suas práticas pedagógicas, os(as) professores(as) relatam que mesmo com o processo de formação continuada desenvolvido pela Rede, continuaram organizando suas práticas da forma como estavam acostumados. Muitos professores(as) disseram que nada mudou em suas aulas. Esta afirmação torna-se contraditória diante das várias mudanças que a implantação operacionalizou.

Neste sentido, a fala de Gestor(a) 2 complementa o entendimento sobre a concepção dos ciclos de aprendizagem e as dificuldades de domínio da proposta por

parte dos(as) professores(as). Na sua visão, enquanto gestor(a) e professor(a), destaca:

O ciclo de aprendizagem, talvez ele não tenha sido bem compreendido, nem por um lado pelos professores e por outro lado, não que a própria rede não tenha esta dimensão de compreensão, mas a gente sabe que o aluno precisa ser acompanhado, com outros professores na sala, não só com aqueles que estão dando a disciplina (GESTOR(A) 2).

O(a)s Gestor(a) 1 e Gestor(a) 2 ainda reconhecem a dificuldade por parte dos(as) professores(as) de colocar em prática a proposta dos ciclos, tanto o ciclo de alfabetização quanto os ciclos de aprendizagem. Nesta perspectiva, Gestor(a) 1 chama a atenção:

Parece-me que é mais fácil trabalhar a parte cognitiva nessa diversidade, mas quando entra esses outros fatores a professora não tem, não detém ainda e não deve ser fácil mesmo não, não detém ainda a competência, quer dizer no sentido pedagógico, docente, no sentido de senso comum da competência, como gerir o fato, ou vamos dizer assim, a oferecer ferramentas para essa criança aprender, apesar desse quadro tão adverso dessa vida que eles tem (GESTOR(A) 1).

O que fazer e como fazer para que a proposta realmente se consolide? Como resolver problemas inesperados, situações inusitadas que surgem no dia a dia da escola? Também para pensarmos isto, é preciso tempo. Tanto o tempo como espaço cronológico quanto o tempo enquanto meio para assimilação, ou seja, o tempo disponibilizado pela Rede para que os momentos de planejamento, discussão e debate aconteçam.

Gimeno Sacristán (2000) defende que é necessário conhecer para transformar, e que o caminho é rever o passado, analisar o presente a partir de experiência que obtiveram êxito e refletir sobre as próprias práticas. Com este entendimento defendido pelo autor, cria-se um caminho possível para a Rede avaliar a implantação dos ciclos de aprendizagem e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem nesta realidade.

Eu penso que é preciso parar muito pra pensar sobre isso, lá se parava, mas hoje me parece que pelos relatos de hoje que eu escuto, os problemas se avolumaram ou cresceram, nesse sentido da violência, existia a pobreza, a dificuldade, mas a dificuldade na área cognitiva elas são mais fáceis de serem trabalhadas, diferenças de aquisição, da questão da língua escrita, na matemática. A gente tentava ampliar bastante a idéia de que a gente

tinha que oferecer em língua portuguesa situações em que eles não eram, não tinham pais letrados, não tinham o letramento, mas a gente, por exemplo, teve uma medida política educacional de oferecer livros de literatura infantil para que crianças pudessem se aproximar, explorar a língua escrita (GESTOR(A) 1).

Esta iniciativa política citada por Gestor(a) 1 aproxima-se da proposição de Gimeno Sacristán como uma experiência que obteve êxito e que segundo Gestor(a) 1 deu certo. As dificuldades não são apenas do(a) professor(a) de matemática, de língua portuguesa ou de Educação Física, mas também de outras áreas.

Gestor(a) 1 também destaca as dificuldades em que as crianças se encontram. Estas dificuldades refletirão, intelectualmente, no processo de ensino e aprendizagem.

A escola abriu-se mais, universalizou-se mais, abriu-se mais para as crianças mais pobres, mas a carga de dificuldade dessas crianças mais pobres na escola e ao mesmo tempo a formação do professor para atuar com as crianças mais pobres. São muitas dificuldades, não são dificuldades pequenas não, são dificuldades grandes, está relacionado a violência, ao abandono familiar e acaba atingindo a parte cognitiva (GESTOR(A) 1).

Ainda sobre o elemento tempo, no calendário da SEEL/RME (anexo 02), este momento é bastante restrito, sendo reservado apenas um período no início do ano letivo e outro após o recesso. A fala dos(as) professores(as) questiona a insuficiência do tempo para reuniões do coletivo. O documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003) aponta para a democratização, o trabalho coletivo, a socialização do ensino. No entanto, há uma discrepância no que diz respeito a estes momentos. É imprescindível que a SEEL e as escolas criem e valorizem os momentos coletivos dentro da escola.

Gestor(a) 2 acredita que a proposta de ciclos de aprendizagem ainda está em construção e demonstra a intenção da Rede em investir na formação continuada destacando que a materialização da proposta não se dá uniformemente na Rede, mas sim, de forma diferenciada, ou seja, a partir da realidade de cada unidade educacional.

Está em processo de construção, ela não está solidificada ainda, ela ainda vai se solidificar, está em processo. A gente investe na formação do professor para que ele entenda o que é ciclo, o que é a avaliação no ciclo de aprendizagem, como é esse ciclo (GESTOR(A) 2).

A mesma proposta com condições diferentes e antagônicas, embora com características parecidas, mas as condições de trabalho são muito diferentes, é um desafio falando de política de rede da proposta de Rede como se coloca, mas essa Rede é uma Rede teórica (PROFESSOR(A) 7).

Professor(a) 7 considera a Rede teórica, exatamente por apresentar dificuldades na operacionalização da proposta, diante das diversidades do trabalho pedagógico nas escolas. A representação distinta da proposta em cada escola foi vivenciada por nós durante as visitas para entrevistar os(as) professores(as) como exemplo o tempo de aula, o horário de Educação Física, o turno do 3º e 4º ciclos, a organização da escola na ausência de um(a) professor(a), enfim, são vários aspectos que aprofundaremos mais adiante.

O processo de implantação no primeiro momento – 1986-1988 -, com o ciclo de alfabetização se deu paulatinamente com o 1º ciclo, e, posteriormente, com o 2º ciclo (constituído da 3ª e 4ª séries). Este processo aconteceu concomitantemente à formação de professores(as). A fala a seguir expressa este primeiro momento do ciclo de alfabetização:

Você ver, o ciclo não foi só organizado, e aí vai uma crítica já de saída, só organizado, ou seja, só a nomenclatura. Agora, as duas antigas séries, formarão um ciclo, não foi só a organização da escolaridade, que eu acho que é uma falha quando apenas se organiza a nomenclatura ou a escolaridade, o tempo de ficar em si, mas nós fizemos uma formação contínua, de 86 a 88 de quinze em quinze dias com os professores, sem parar (GESTOR(A) 1).

Para Gestor(a) 1, não houve relação entre o primeiro momento de implementação do ciclo de alfabetização em 1986 e o segundo momento de implementação dos ciclos de aprendizagem em 2001 na cidade do Recife, e aponta a necessidade de extrapolar o documento.

Bem, o que houve depois não tem muita relação, eu não fui chamada, mas são questões também de ordem política, que nesse momento permeiam. Então eu acho que hoje tem muito mais um documento do que uma vida pulsando nas escolas. O documento é necessário, mas são necessários novos conhecimentos, novas proposições (GESTOR(A) 1).

O indício apontado por Gestor(a) 1: “Então eu acho que hoje tem muito mais um documento do que uma vida pulsando nas escolas”, também é presenciado

durante o contato mais próximo, no dia a dia da escola com as entrevistas e as observações realizadas.

O segundo momento, com os ciclos de aprendizagem, foi implantado em toda a rede no mesmo ano. Freitas (2003, p. 70) sugere a implantação dos ciclos de forma gradativa, “pois não se deve fazer experimentos com redes inteiras. As escolas devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nessa decisão” e considera também importante, a participação dos pais e professores no processo.

A proposta foi colocada de uma vez só nas escolas, ela foi feita de uma única vez, instalou o ciclo de aprendizagem, então eu acho que a gente tem que citar uma série de críticas. Eu acho que ela começou, mas acho que também ela tinha que ter começado de alguma forma. [...] Houve todo um investimento na formação desses professores, mas eu acredito que mesmo a gente com quase dez anos de implementação, a gente ainda tem algumas dificuldades seríssimas de aceitação dessa proposta, compreensão do que é o ciclo de aprendizagem perpassa pela avaliação e por tantas outras questões (GESTOR(A) 2).

Na realidade uma formação para sensibilização, pra instrumentalizar, vamos dizer assim, para o que é ciclo de aprendizagem, quais são os pressupostos teóricos dos ciclos de aprendizagem, como é que a turma ia se organizar? A gente sentou, o último documento de avaliação de ciclo de aprendizagem não era só uma questão de estrutura, mas também de como avaliar e a partir disso foi criado, teve essa linha geral pra dizer, pra sinalizar para os professores, o que era ciclo de aprendizagem (GESTOR(A) 3).

As falas citadas anteriormente refletem o processo de implantação, onde os(as) professores(as) também se posicionam e criticam a forma como foram implantados os ciclos em 2001, que segundo eles aconteceu de forma verticalizada, sem uma consulta prévia aos mesmos.

Inicialmente todo mundo muito contrário, foi bem no começo houve uma resistência muito grande, todas as pessoas criticavam. Foi como se fosse uma coisa que não foi discutida e que foi uma coisa, uma orientação dos gestores, da secretária da educação e da equipe dela, então não foi bem aceita no começo (PROFESSOR(A) 5).

Como se tratava uma proposta de rede, com dificuldades de acompanhamento pedagógico, muitos descontentes com as mudanças e/ou discordância com o processo de implantação (PROFESSOR(A) 7).

Foi um impacto porque os professores se sentiram traídos, entra uma gestão dita democrática, tinha esse lema e naquele momento pareceu os professores, não foi uma construção coletiva, mas uma imposição, o

trabalho em ciclos foi imposto, é o que parecia na época, foi imposto de cima pra baixo mesmo (PROFESSOR(A) 8).

No primeiro momento a fala dos(as) professores(as) apontam o não reconhecimento da participação deles no processo. No decorrer das atividades realizadas pela Rede após a implantação, reconhecemos em suas falas algumas mudanças e a participação dos mesmos na proposta de ciclos de aprendizagem.

A consulta e a participação dos atores envolvidos tornam-se fundamental para o reconhecimento e desenvolvimento da proposta, além de somar satisfatoriamente a favor do coletivo, tendo em vista que a gestão se apresenta como democrática e participativa. Com isso os sentimentos de exclusão e descrédito se estenderam entre os(as) professores(as).

As falas representam a visão dos(s) professores(as) acerca do processo de implantação dos ciclos em 2001. A fala de Professor(a) 8 deixa no ar um tom de autoritarismo pela SEEL e levanta várias situações durante o início de desenvolvimento da proposta na Rede. No entanto há ambiguidade nas falas durante as entrevistas, pois o processo de implantação continua e os(as) professores(as) participam dos momentos coletivos e de formação promovidos pela Rede.

Estes momentos de participação dos(as) professores(as) na implantação da proposta são registrados nas falas a seguir:

Aqui na rede foi concebido tentando manter as características iniciais e adaptando-se as condições da escola. Aconteceram várias capacitações, foi um processo bastante rico, interessante, mas era preciso mudar paradigmas, romper com a seriação, investir na qualidade, mudar o processo no qual o professor tinha sido formado, ao longo do período acadêmico e profissional (PROFESSOR(A) 7).

Houve participação dos professores sim, mas depois. Depois que foi anunciado que a Rede Municipal iria trabalhar com o sistema de ciclos, então o que se fez, a gente, falando de Educação Física, cada disciplina curricular reuniu seu grupo, nós tínhamos esse espaço de trabalhar o grupo Educação Física por exemplo, e o grupo de educação física foi pra lá desenvolver, conversar, tratar da sua proposta, então cada grupo de professores teve sim a chance de participar de ser o mentor de sua proposta pedagógica, da sua disciplina sim, isso foi dado, foi nós dado (PROFESSOR(A) 6).

Na intencionalidade de mudanças na organização da escola e do sistema de ensino os(as) professores(as) relatam momentos importantes vividos no processo de implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal do Recife.

Estes trechos refletem o que o documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003, p. 171) destaca no primeiro ano da implantação, que “foram muitas as inquietações dos(as) professores(as) diante da proposta de mudança nas concepções pedagógicas já cristalizadas, as dúvidas diante do desequilíbrio epistemológico provocado”. E ainda destaca a importância da adesão e do compromisso dos(as) professores(as) para que haja a mudança dentro dos princípios da proposta de ciclos.

Entendemos que o processo de implantação é complexo, principalmente em uma Rede considerada grande como a Rede Municipal de Ensino do Recife, pois abrangem questões pedagógicas, políticas, econômicas, sociais, culturais e outras. Entretanto, não se pode desconsiderar a participação dos principais envolvidos no processo, os(as) professores(as), e, evidenciamos que antes mesmo da implantação os(as) professores(as) já participavam de ações coletivas no processo de formação continuada durante os EPM's e continuaram após a implantação.

Muitas são as críticas em relação aos ciclos de aprendizagem quanto a sua implantação, processo. Quanto ao primeiro momento – 1986-1988 -, Gestor(a) 1 avalia o processo:

Nós fomos fazendo o ciclo à medida que íamos vivendo o ciclo, não houve um planejamento antecipado nada disso, talvez seja uma das lacunas, porque eu só falei coisa boa do ciclo, não é? Mas a lacuna da nossa experiência nessa construção em 3 anos, a gente foi construindo o perfil do aluno, mas não terminamos isso em tempo, de modo que pudesse ajudar um pouco mais a professora e o sistema a ter clareza sobre quais seriam aqueles desempenhos terminais prováveis dos alunos, ou pelo menos gradativamente, o que é que se desejava (GESTOR(A) 1).

Gestor(a) 1 faz crítica à gestão de 89/92, período pós implementação do ciclo de alfabetização, por não dar continuidade ao ciclo de alfabetização. Este processo também passa por questões políticas, influências partidárias que de acordo com suas propostas modificam, alteram, cessam projetos em desenvolvimentos para terem maior visibilidade pela população:

Nós perdemos as eleições e a nova gestão, ela veio infelizmente como todas, isso é uma realidade brasileira, acho que até na América Latina é também, o ciclo foi senão acabado, mas foi desativado devagarzinho e criaram uma classe de alfabetização, então não prosseguiu. Questões de ordem política mesmo, bom isso não tem uma razão de ordem, não foi uma análise do ciclo em si, se deu certo ou se não deu certo, eu acho que o que não da certo é um conjunto de fatores associados que precisam ser atingidos globalmente, então não é mais mudar uma classe pra série (GESTOR(A) 1).

No entanto, no segundo momento dos ciclos na Rede, as críticas permeavam os espaços diretivos, escolares e de formação. Pudemos observar nas entrevistas dos(as) professores(as) como o currículo por ciclos foi inserido na Rede Municipal de Ensino do Recife, relacionando este momento à causa de grandes polêmicas.

Só ter o documento curricular e, ao meu ver, convidar, convidamos pessoas de fora pra fazer a formação, isso acho que ajuda, mas com outros dados, dado assim a complexidade do que são os problemas que as professoras enfrentam, sem falar de que a gente também tem que saber que o modelo econômico é um modelo econômico muito determinante, porque com ciclos ou sem ciclos as crianças nas escolas particulares também são ciclos, mas tem um favor familiar muito favorável e tem sempre o fator econômico, tem o fator psicossocial de aspiração da escolaridade, de êxito, então eu acho que a política pública devia não se mirar nas escolas particulares, mas ter um contra ponto na sua reflexão, porque o que a gente escuta na sala de aula hoje é que as professoras são sempre elas, atribuídas a elas o insucesso, acho que é o comum, a culpa do fracasso (GESTOR(A) 1).

Diante de equívocos e questionamentos, as entrevistas nos mostraram o período conflitante expresso pelos(as) professores(as) e a visão que eles tem hoje deste processo. De imediato, a não aceitação, por parte dos mesmos, reflete a dinâmica de implantação. Mesmo com objetivos claros para a gestão e a necessidade de construir, na rede, outra possibilidade para o ensino, isto não ficou transparente desde o início.

A escola não conseguiu se adequar bem a esse tipo de proposta porque o professor continuou a trabalhar sozinho, com uma quantidade de aluno muito grande, ao mesmo tempo em que começava o ciclo, começava a proposta da inclusão, então você tinha cada vez mais alunos na escola e ao mesmo tempo tinha o ciclo, concebido para trabalhar com turmas menores. Como conciliar duas propostas tão importantes? [...] Você tem uma proposta de ciclo, que está sendo vivenciada, uma proposta pedagógica que se diz aberta ao diálogo, mas não consegue conciliar as várias atividades do professor: sala de aula, cadernetas, conselhos de ciclo, reuniões com pais e comunidades. Qual a dificuldade que você está tendo na sua sala que acontece também comigo? Como a gente vai conversar se a gente não se ver mais? Se não tem aquela capacitação o encontro pedagógico específico? É preciso reavaliar (PROFESSOR(A) 7).

Presenciamos nas falas e durante a realização das entrevistas a dificuldade dos(as) professores(as) em lidar com a questão do tempo pedagógico. O(a) Professor(a) 7 questiona a ausência do tempo para realizar as atividades de professor(a) e levanta situações problemáticas vividas na realidade da Rede. No entanto, para os gestores também existe uma dificuldade em criar mais espaços para discutir os aspectos pedagógicos como de conceituação, como diz Gestor(a) 2:

Das discussões do que é ciclo de aprendizagem dentro da rede, recentemente o secretário adjunto, ele fez uma reunião com alguns diretores das escolas da rede e ele perguntou: quem concorda, quem acha que é positivo? Só dois levantaram a mão, eu não conhecia eu não entendia direito o que era, quem acreditava nesse ciclo de aprendizagem? (GESTOR(A) 2).

Podemos perceber que até mesmo para os gestores das escolas, que são as pessoas que mais deveriam conhecer, informar, dominar e defender, juntamente com os(as) professores(as) a concepção e a organização do trabalho pedagógico da proposta dos ciclos de aprendizagem como um sistema de ensino, ainda é obscura.

Não só críticas, mas avanços também são considerados na proposta de ciclos de aprendizagem. Posterior ao grande clima de tensão existente no ato da implantação, com o passar do tempo e com as formações, parece que as dúvidas começam a elucidar-se.

Havia um grupo de professores que defendia o trabalho em ciclos, então assim, houve uma reprovação dos professores, de um modo geral sabia que precisava de uma mudança e que ciclos era uma opção interessante (PROFESSOR(A) 8).

No ano da implantação do ciclo, a gente teve quase que uma semana de formação mesmo com relação ao ciclo, então vieram pessoas que já tem experiência com implantação dos ciclos na cidade, na gestão, na rede de ensino e também aquelas pessoas que estudaram a proposta dos ciclos e que vieram também nós dar oficina com relação a isso (PROFESSOR(A) 6).

Com as vivências realizadas e a experimentação de novas possibilidades nas aulas, pode-se observar algumas atitudes dos(as) professores(as) que demonstram uma aceitação e o reconhecimento da proposta conforme documento.

O momento da transição política e o início de uma gestão radicalmente democrática tornam-se oportunos para introduzir, assim uma visão epistemológica que se converta em práticas pedagógicas a favor da

interação e da construção. Na prática pedagógica da passagem de referenciais mais conservadoras para outras referências, a desconfiança é natural, pois diante do novo, a desinstalação, amedronta; a comparação com os antigos referenciais é inevitável, como também a sensação de inquietude, pelo ainda desconhecido e pela fragilidade diante do desafio lançado (RECIFE, 2003, p. 142).

Eu particularmente acredito que é a melhor forma de aprender de trazer para o aluno conteúdo, de refletir sobre aquele conteúdo, a melhor maneira dele ser avaliado. Eu acredito de fato nesse sistema, na questão do ciclo. Acho que alguns professores já estão conseguindo fazer essa avaliação mais processual mesmo do que os alunos estão aprendendo, estão trabalhando, aí a maneira de ver o aluno que está no processo de mudança, embora a gente ainda encontre uma série de permanências do olhar do seriado (GESTOR(A) 2).

Analisando a fala do(a) Gestor(a) 2 e o que diz o documento percebemos a intencionalidade de proposta e a previsão do possível enfrentamento que poderiam ter para superar ações resistentes e tradicionais do sistema anterior.

Diante da estruturação da gestão para gerir o andamento da proposta, o primeiro momento do ciclo na rede foi organizado voltado à formação permanente dos(as) professores(as) e ao trabalho pedagógico da gestão direcionado às áreas do conhecimento, como relata Gestor(a) 1.

Essa formação não era somente pra explicar o que era o ciclo em si, porque isso é fácil de entender, as idades compreendidas dos alunos, mas era pra enfrentar o currículo dentro dos ciclos. Então nós montamos uma equipe de professores, que nós chamávamos de assessores, convocamos as supervisoras, que na ocasião eram supervisoras, ampliamos um pouco mais o quadro delas, trabalhamos com as pessoas existentes na rede, aquelas que tivessem interesse de trabalhar nesse projeto e passamos então a trabalhar as cinco áreas do conhecimento: matemática, língua portuguesa, estudos sociais, arte e ciências (GESTOR(A) 1).

No segundo momento de implantação, esta proposta se amplia na gerência do 3º e 4º ciclos, que é subdividida em gerência de projeto didático e a gerência de implementação da proposta pedagógica, em que a formação contempla todos componentes curriculares com o Encontro Pedagógico Mensal – EPM.

A gerência do 3º e 4º ciclos elabora a formação dos professores, a gente é responsável por essa formação, formação dos professores que estão em sala de aula, a formação dos estagiários regentes, a formação dos professores que estão à frente de projetos como o alfaetramento e a formação dos coordenadores pedagógicos, dentro das escolas (GESTOR(A) 2).

A implementação da proposta pedagógica é a espinha dorsal porque tudo que acontece na escola passa a partir de uma proposta de Rede e essa proposta foi construída, a primeira foi construída em 96, depois teve uma em 2001 e teve a revisão em 2004 e a partir dessa proposta pedagógica a gente trabalha com a formação e trabalha com planejamento, com o projeto político pedagógico PPP, da escola, tudo passa pela proposta pedagógica (GESTOR(A) 3).

A proposta do Encontro Pedagógico Mensal já existia antes da implantação dos ciclos de aprendizagem em 2001 como se refere Gestor(a) 3:

Antes dos ciclos, já existiam os EPM's, já faziam parte da política da Rede de formação. A gente se encontrava uma vez na semana, que era na sexta-feira. Da implantação do ciclo pra cá acontecia, durante uma vez no mês, uma semana, um dia da semana ficava pelo componente curricular. Aí acontecia o encontro, pelo componente curricular, cada componente tinha um dia da semana educação física ficava na sexta-feira, que era o dia uma vez por mês na sexta-feira. Os professores se encontravam e esse encontro tinha uma assessoria da universidade e era responsável pela formação (GESTOR(A) 3).

A formação continuada é estruturada a partir da gerência de 3º e 4º ciclos, como destaca Gestor (a) 2, que não é apenas investir na formação, mas além disso existem outros fatores que contribuem para reestruturar a proposta pedagógica como a estrutura física e o número de alunos por sala:

É pela formação continuada tentar modificar, a gente ainda deve continuar investindo nisso, nessa formação e dando suporte aos professores para que eles possam encarar esse desafio. Essa gerência é responsável por essa formação dos professores que estão em sala de aula, a formação dos estagiários regentes, a formação dos professores que estão à frente de projetos como o alfaletamento e a formação dos coordenadores pedagógicos dentro das escolas (GESTOR(A) 2).

Estas são ações desenvolvidas pela SEEL para dar continuidade ao processo de implantação da proposta de ciclos de aprendizagem na Rede. Neste sentido, entendemos a formação continuada como uma alternativa constante de implementação da proposta para melhorar o ensino nas escolas da Rede.

Torna-se necessária uma maior aproximação com os documentos, com a proposta pedagógica, relacionando-os às diversas realidades encontradas nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife. A gerência de 3º e 4º ciclos da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer precisa proporcionar momentos que incentivem o conhecimento e o domínio da proposta por todos e todas envolvidos.

Avanços na formação e na proposta pedagógica construída coletivamente pelos(as) professores(as) refletem o envolvimento dos(as) professores(as) quanto ao nosso objeto de estudo: a organização do trabalho pedagógico da Educação Física.

O processo de formação continuada **objetiva a elaboração da proposta pedagógica** de cada componente curricular (RECIFE, 2002).

Com o desenrolar do processo, com a participação nos EPM's dos professores para montarem a proposta pedagógica isso foi, eu acho que foi, um fator que melhorou a visão dos ciclos, que aí **houve uma participação realmente dos professores** (PROFESSOR(A) 5).

Nesta análise observamos que a proposta citada no documento é contemplada no componente curricular EF e ressaltada como ponto positivo pela sua construção coletiva. Este aspecto é considerado como ponto de destaque no que se refere ao procedimento pelo qual a proposta foi construída - de formação continuada - dentro do processo de implantação dos ciclos de aprendizagem na RME/REC.

A formação continuada a partir de 2009 está em processo e possui outro formato que distingue do realizado até 2008 com os encontros pedagógicos mensais EPM's. Os encontros, nesta perspectiva, serão por proximidade, onde todas as áreas se reunirão para obterem a formação sobre temas que envolvem toda a escola. O primeiro tema trabalhado foi sobre as tecnologias e o saber da sala de aula, o próximo foi sobre inclusão (deficiência), para o segundo semestre, o meio ambiente e trabalhar as relações étnicos raciais (preconceito sexual, de etnia, de classe social, o ensino da história e da cultura afro-brasileira), onde as áreas possam dialogar entre si.

Os EPM's fazem parte dos professores da rede, sempre aconteceram os encontros pedagógicos mensais, eles mudam os formatos, como mudou dessa gestão passada pra agora. Hoje, a proposta está sendo implementada [...] Não vai ser por RPA, agente já teve uma por área e já teve uma por RPA, a gente vai adequar de acordo com espaço próximo da escola (GESTOR(A) 3).

A formação continuada para a Educação Física trouxe mais momentos de debate, discussão, troca de experiências, reflexões e o que mais merece destaque pelo coletivo de professores da Rede e professores(as) entrevistados foi a construção por eles mesmos da proposta pedagógica para o componente Educação

Física. Esta construção não contribuiu apenas para a formação dos(as) professores(as), mas essencialmente como elemento importante no processo de organização do trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano letivo nas ações da Educação Física escolar.

3.2.3 A Relação dos Ciclos de Aprendizagem na Educação Física

A relação dos ciclos de aprendizagem na Educação Física, apreendida a partir dos dados das entrevistas com gestores e professores de EF e das observações de aulas nos permitiu identificar outras contradições, principalmente com relação às observações com o diário de campo.

No quadro a seguir relacionamos o número de aulas previstas no período observado e o número de aulas ministradas de Educação Física na escola. As turmas da Escola A que faziam aula no mesmo dia possuíam o mesmo número de aulas dadas e previstas. Conseqüentemente para o total de aulas dadas foram computadas as aulas de Educação Física ministradas na escola e atividades extra classe como: Passeio agendado por outro componente, Festival no Geraldão e 25º Jogos Escolares.

QUADRO 05 – Panorama geral de observação das aulas de Educação Física nas Escolas A e B

Aulas Observadas	Período	Aulas Previstas		Aulas Ministradas		TOTAL de Aulas Dadas	
		3º Ciclo	4º Ciclo	3º Ciclo	4º Ciclo	3º Ciclo	4º Ciclo
Professor(a) A	8 semanas	15	15	7	7	13	13
Professor(a) B	14 semanas	24	22	15	09	16	13

Na Escola B, a turma do 3º ciclo tinha aulas às segundas e às quartas e a do 4º ciclos as duas aulas eram na segunda. Na segunda o(a) professor(a) teve maiores problemas para estar presente, o que justifica a diferença do número de aulas entre as duas turmas. Quanto ao número total de aulas dadas, os estudantes

saíram prejudicados, pois ficaram sem várias aulas, o que pode representar um atraso no conteúdo programado, sendo que a turma do 3º ciclo ficou sem 8 aulas e a turma do 4º ciclo sem 9 aulas, devido a outros fatores.

Outros fatores que contribuíram para a não realização das aulas foram: atestado médico, atrasos, faltas, feriados, capacitação de outra rede e assembléias do sindicato nos dias previstos de aula de Educação Física na escola.

Estes fatores, durante a observação, dificultaram a continuidade das aulas de EF principalmente na Escola B, tendo em vista que na proposta de ciclos os estudantes não deveriam ficar sem aula. A escola deveria se organizar coletivamente para que estes momentos não prejudicassem as turmas dos ciclos. Na organização do trabalho pedagógico desta Escola registramos que raramente um(a) outro(a) professor(a) substituiu a aula de EF, ficando os estudantes na maioria das vezes sozinhos na quadra esperando a próxima aula. A prática da substituição foi comum nesta unidade escolar entre as demais disciplinas, inclusive pelos estagiários. Não presenciamos reposição de aulas ou conteúdos durante o período observado. Esta postura deve ser repensada pelo coletivo de forma que contemple a proposta dos ciclos de aprendizagem e que não traga prejuízo ao conhecimento a ser tratado na EF.

Com as observações identificamos que há uma flexibilidade em relação à organização dos eixos temáticos durante o ano letivo. Na Escola A ficou claro para os estudantes o tema que estava sendo trabalhado durante as aulas e a sua continuidade, dentro do bimestre. Na Escola B os temas oscilavam sem um início e fim determinados; hora se trabalhava esporte, hora ginástica, hora esporte.

Tendo em vista que os ciclos de aprendizagem, enquanto uma nova organização da escolaridade, reorganizam o tempo e o espaço como citado no documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003), procuramos reconhecer, a partir dos(as) professores(as) as mudanças que ocorreram na escola após a implantação dos ciclos quanto ao tempo e ao espaço escolar, o que visivelmente pode-se observar de reorganização no trabalho pedagógico, isto é, na gestão da escola e da sala de aula que represente os princípios da proposta.

São muitas questões que permeiam, desde a falta da formação contínua, de espaço, a estrutura física da escola, o grande número de alunos na sala de aula, a dificuldade do coletivo de reunir e discutir (GESTOR(A) 1).

Na inter-relação da organização dos ciclos, da escola e da Educação Física, analisamos as questões que se referem a esta relação em dois instantes: o primeiro, que inicialmente a fala dos(as) professores(as) não reconhece mudanças, e, o segundo com pontos críticos ressaltados sobre a estrutura física e a avaliação.

No primeiro instante, a maioria dos(as) professores(as) deixa expresso que “não mudou nada”, como demonstram as falas a seguir. No entanto, estas falas demonstram as contradições, que com o aprofundamento das questões durante a entrevista apontam as mudanças ocorridas.

No caso o que mudou eu acho que até os professores falam é a nomenclatura, a escola continua organizada do mesmo jeito, só que antigamente o aluno podia ficar retido agora não pode mais. A escola não pode continuar com a mesma organização, mas continua. A escola continua organizada do mesmo jeito. Até porque não houve uma aceitação. A escola não se organizou para que o ciclo acontecesse (PROFESSOR(A) 9).

A gente ainda lida na escola, que turma é essa? É a 5ª série, que turma é essa? É a 6ª série, e os meninos eles entendem que eles estão na 3ª, na 4ª, na 5ª, na 6ª, é isso que eles entendem, na questão do aprendizado, foi dado um tempo maior pra eles vivenciarem os conteúdos de aula, no mínimo 2 anos para eles vivenciarem o conteúdo de aula, aquele conteúdo firmado (PROFESSOR(A) 6).

No dia a dia, muitas vezes eu mesmo ainda continuo, na minha cabeça ainda fica 5ª, 6ª, 7ª e 8ª. Não se referem pelos ciclos, eu particularmente ainda tenho dificuldade de me apropriar a esses termos. E quando eu entrei, eu disse: estão em que período? E eles disseram: na 5ª série (PROFESSOR(A) 2).

A nomenclatura da série permanece. Isto foi identificado durante as entrevistas e na observação das aulas nas Escolas A e B, em que os(as) professores(as), gestores(as) e alunos(as) se referem às turmas como séries. Na Escola B, em que as aulas de Educação Física são realizadas no turno regular, os demais professores(as) de outros componentes e coordenadores(as) utilizam a “série” para mencionarem a algum estudante: está enraizado/por dentro no dia a dia da escola.

Na escola A, também foi uma constante o uso da nomenclatura série entre professor(a) e alunos(as). Nesta escola, as aulas de EF aconteciam no contra turno escolar. No mesmo horário estava havendo aulas para o 1º e 2º ciclos. Quanto aos demais professores(as), não foi presenciado, pois não houve o contato com os

mesmos. Inclusive nossa experiência com a Escola A no contra turno não favoreceu esta aproximação.

O fato de mudar “só a caderneta”, como afirmou o(a) professor(a) 8, pudemos observar que vários aspectos sofreram alteração, pois se muda a forma de avaliar e há a formação continuada, subentende-se, com base na proposta, que mudam, também, as estratégias (conteúdo/forma) e os objetivos (objetivo/avaliação). Com isso, deveria haver reflexo no trabalho pedagógico dos(as) professores(as). No entanto, a maioria deles não reconhece estas mudanças em suas práticas.

A fala do(a) Professor(a) 8 nos chama a atenção quando afirma que “não houve tanta mudança não”.

Em termos de organização do trabalho e até mesmo em termos de proposta de temas a serem trabalhados em Educação Física, **não houve tanta mudança não**, porque a gente já tinha um trabalho que não se chamava trabalho em ciclos, mas era como se fosse. Quando nós entramos na Rede Municipal no 1º concurso de Educação Física, em 87, na época a gestão da secretaria designou a construção da proposta pedagógica pra cada componente curricular e eles também faziam uma proposta ampla em discussão com os professores, tinham inúmeros encontros, de fato, naquela época, vivenciou uma construção de trabalhos coletivos, claro que em linhas gerais haviam algumas orientações, pedagógicas, filosóficas, ideológicas pra proposta da Rede. Mas com relação a Educação Física a gente trabalhava agrupando 5ª e 6ª série, 7ª e 8ª, então assim, a gente tinha uma orientação pedagógica, um agrupamento. Eu diria que de conteúdos, mas não era só a questão de conteúdos, mais era a visão (PROFESSOR(A) 8).

Este trecho da fala de Professor(a) 8 referencia a um primeiro contato com outra forma de organizar o tempo, como se refere, ao agrupamento das séries e do conteúdo, exatamente no primeiro momento da experiência do ciclo na Rede Municipal do Recife, com o ciclo de alfabetização implantado de 1986 a 1988, com outra visão - concepção de ensino. Ao afirmar que “não houve tanta mudança não” observamos que alguns professores(as) já conseguem identificar mudanças, mesmo que não as considere significativas, mas já houve.

No segundo instante, após relatarmos que nada mudou acerca da reorganização da escola, alguns pontos são destacados pelos(as) professores(as), como de maior impacto na organização do trabalho pedagógico da escola e da EF, como o espaço físico/estrutural e a avaliação.

Falta de material, falta de espaço adequado, muitos alunos numa turma. Eu não disponho de condições adequadas (PROFESSOR(A) 1)

Atualmente eu estou me adaptando no estacionamento, porque a quadra está em fase de construção, mas antes da construção da quadra eu utilizava um mini campo, como se fosse uma área, não era um campo apropriado, convencional, era adaptado também (PROFESSOR(A) 2).

Tem muitas escolas aí que são adaptadas, não tem espaço, não tem a sala de aula de Educação Física, não tem espaço para Educação Física, muitas vezes a aula de Educação Física é feita num descampado, num terreno, numa praça e isso prejudica demais, tanto a organização de ciclo, quanto a organização de série, seriado, porque não existe a condição infra-estrutural para se organizar o trabalho de Educação Física na escola, então ela fica à margem do processo político pedagógico, à margem do processo de escolarização. Eu acho que isso é um fator de organização de gestão de escola que interfere e prejudica, acho que até inviabiliza a Educação Física na escola, porque se você for fazer uma observação você vai ver que em muita escola a Educação Física é na praça ao lado da escola, muitos casos, na rua, aí você tem que disputar com a comunidade que vai e visita e diz que quer participar também. E outro fator agravante aqui é sol e chuva então você se submete a questão do tempo, questões climáticas, se é sol, é sol demais, se é chuva é poça e água é você fazer a prática dentro d'água (PROFESSOR(A) 5).

O espaço físico disponível na escola é uma questão delicada. Estes trechos refletem a realidade das escolas, que durante todas as entrevistas e a observação o maior descontentamento por parte dos(as) professores(as) é em relação ao espaço para a Educação Física.

Até que ponto o espaço inviabiliza o conhecimento a ser tratado na Educação Física? Das 9 (nove) escolas em que os professores(as) entrevistados trabalham apenas 2 (duas) escolas possuem quadra coberta.

Não tem nenhuma sala a não ser a sala de informática, que ela vive disponível para todas as outras salas da escola, só a sala de informática. Tem um pátio, algumas escolas tem um pátio, mas o pátio ele tem o recreio, então o recreio é bem no meio do turno, então inviabiliza também e outra coisa, faz barulho pras salas, então quer dizer: o professor de Educação Física fica sem chão! [...] Tem professores que não tem espaço, é a grande maioria que não tem espaço e material, eu acho que isso é um fator determinante para inviabilizar a prática, tem gente que acha que não que a lacuna teórica do professor: "não porque ele poderia fazer uma bola de papel com fita crepe". Eu já não acredito nisso, acho que a Educação Física merece enquanto área de conhecimento, ter um material e as pessoas terem acesso a esse material em grande quantidade. O professor não pode viver com uma bola de queimado e uma bola de pelada, porque a aula dele vai se restringir o ano todo a queimado e pelada. Eu acho que pra mudar esse quadro, tanto no sistema seriado como no sistema de ciclo, tem que haver um interesse da escola pelo componente curricular Educação Física e esse interesse passa por uma ascensão, o que essa prática necessita pra ela realmente se realizar (PROFESSOR(A) 5).

Viver dando aula em condições inadequadas, improvisadas, sem ambiente apropriado para as aulas de EF sem dúvida prejudica a prática pedagógica de qualquer componente curricular. Outra vez o contra turno desfavorece o simples espaço que é a sala de aula, que no turno contrário o(a) professor(a) não tem acesso. Presenciamos esta ocasião durante a observação na Escola A em dia de chuva, que não tinha espaço dentro da escola a não ser a quadra improvisada.

Nenhuma categoria trabalha nas condições desfavoráveis que trabalha o professor de Educação Física, nenhuma. Muitas escolas não tem área coberta para se trabalhar e quando tem a área é coletiva, você encontra, mãe de aluno, comunidade, visita, um outro professor, isso ocorre com certa frequência. Então é necessário mudar o planejamento: deslocar material e alunos. Quando discutimos com o grupo o espaço para a Educação Física optamos pela nomenclatura de sala de aula de Educação Física que pode englobar espaços múltiplos (PROFESSOR(A) 7).

No entanto, a fala de Professor(a) 7 amplia os locais para a prática da EF, que não se limita à quadra como único e exclusivo lugar. A maioria das escolas não tem quadra nem material para as aulas de EF, algumas possuem quadra, mas não tem material, outras tem material, mas não tem espaço.

Para os(as) professores(as), o bom desempenho pedagógico da EF está relacionado a boa estrutura física - a quadra. Entretanto, durante a observação nas escolas não houve uma relação direta entre conhecimento e espaço, pois a Escola A apresentou condições estruturais precárias, mesmo assim, o(a) professora(a) conseguiu desenvolver de forma sistematizada e organizada as atividades propostas no período de observação, com exceção dos dias chuvosos. Na Escola B, que possui quadra coberta, as vivências não obtiveram o mesmo êxito, por diversos fatores, que serão citados posteriormente.

E outra questão infra-estrutural também na questão do material, não há um investimento pra compra de material dentro da Rede Municipal, material de Educação Física, você tem que pedir ao diretor e você tem que ficar atrás disso, não há uma compra de material, que todo ano chegue um material específico pras aulas de Educação Física, como chega pras outras disciplinas, chega livros, chega lápis, chega caderno, chega quadro branco com pilot. Como Educação Física não precisa do quadro branco, não precisa do livro, bem aí também fica sem o material, o professor tem que trazer material de casa (PROFESSOR(A) 5).

Tem quadra coberta, mas não tem material. A bola é a que eu comprei hoje e os meninos também contribuíram, fizeram a cota, eles também

contribuíram, aí a gente vai, justamente, começar a dar continuidade no que a gente começou (PROFESSOR(A) 4).

Para além das questões do espaço, deparamos também com escola com quadra, mas sem nenhum material, onde os alunos(as) e professor(a) fizeram uma cota para comprar uma bola de futsal. Na Escola B observada, o(a) professor(a) conseguiu doações de bolas usadas. Era esse o material disponível. E o planejamento muitas vezes foi alterado por falta de material. Mas, diante da dificuldade de se obter o material, professor(a) revela aos colegas da área, estratégias para conseguir material, como participação no conselho escolar.

Eu digo a eles, um dos canais é esse, a gente tá adentrando nas coisas, por exemplo, tem uma reunião do projeto político pedagógico da escola pra montar, pra revisar, aí tem lá, o dia a hora tudinho. Você vai se você quiser, é uma opção de cada professor ir, mas se você for, ficar mais uma horinha, duas na escola, vão vir outras coisas (PROFESSOR(A) 6).

Neste segundo instante, após apresentar a realidade das escolas quanto à questão estrutural, ressaltaremos o outro ponto relevante destacado pelos(as) professores(as), no aprofundamento da entrevista/conversa – a avaliação. A avaliação, após o processo de implantação, exige um novo formato da caderneta e é dita como o ponto de maior destaque nas transformações da Rede.

E a gente ouvia alguns discursos como: e agora que a gente não tá podendo mais reprovar? Essa concepção de que o que segura o aluno é a reprovação, que faz ele ficar comportado na sala de aula é a reprovação, a nota, o poder que o professor tem, que tá sendo tirado dele. Então, essa concepção aí foi complicada de se vê, e agora? Como é que a gente, o aluno agora é que tá mandando em tudo, o aluno agora não vai ligar mais, não é? Porque ele sabe que vai passar de qualquer jeito. Então essa interiorização também do aluno, de que é um fato (GESTOR(A) 2).

A caderneta, é uma ficha do aluno, tem o que a gente trabalha, as competências, a gente trabalha por unidade, é um termo mais fácil, bimestre, naquele período, e após cada período daquele a gente faz um conselho, pelo acompanhamento que você tem do aluno, você dá uma orientação para ele, para o bimestre seguinte. Naquela parte de avaliação, ampliou a questão da avaliação, do foco, avaliação, na seriação era feito pelas frequências as aulas, hoje a gente já tem outros caminhos, outros instrumentos (PROFESSOR(A) 6).

O que mudou mais nessa estrutura de diferente entre o sistema seriado e o sistema de ciclo, foi mais na parte mais burocrática da coisa: as cadernetas, os conceitos, a gente não trabalha com notas, com números, a gente trabalha com conceitos, com competência (PROFESSOR(A) 6).

As mudanças mais efetivas foram nas cadernetas: com uma quantidade grande de informações que o professor deve escrever sobre o aluno, o que melhorou o nível de informação e aumentou a quantidade de trabalho. As modificações continuam ocorrendo sem consulta ao professor. No que diz respeito aos conteúdos as mudanças ainda não são significativas. O ciclo propõe um tempo mais ampliado, mas trabalha com 2 cadernetas dentro do mesmo ciclo, uma por ano, essa é uma das coisas que falta discutir, algo que precisa ser resolvido ainda, mas é difícil porque tem a questão da vaidade pois ninguém quer admitir que sua bela proposta precisa de correção, se adequar a realidade. Se você tivesse uma caderneta você ia poder acompanhar Antônio da Silva, dentro do ciclo, então quando ele passasse do 1º para o 2º dentro do mesmo ciclo, você teria a ficha dele ao longo de 2 anos. Creio que era preciso ter trabalhado melhor a adesão do professor a proposta pedagógica, pois ele pode construir efetivamente a educação de qualidade proposta (PROFESSOR(A) 7).

É interessante esta observação feita por Professor(a) 7, pois assim daria ao professor(a) um melhor acompanhamento do desenvolvimento do aluno e resolveria o problema indicado por Professor(a) 9:

É, e como também a gente tem uma caderneta que tem o acompanhamento do aluno, ele atingiu as competências, mas para o ano, no próximo ano, você não tem aquela caderneta pra vê cada aluno, como ele ficou, se ele não atingiu, e nem tempo pra trabalhar separadamente com esses alunos, um dos pontos também é a caderneta incompleta (PROFESSOR(A) 9).

Para os(as) professores(as), o novo formato da caderneta aumentou as informações do aluno, também acumulou mais trabalho. Com este novo formato, exige a necessidade da avaliação no coletivo do processo de ensino e aprendizagem - com a inserção dos conselhos de ciclos.

Os conselhos de ciclos no documento Tempos de Aprendizagem tem a seguinte pretensão:

Nos Conselhos de Ciclo, os educadores, a partir do registro do acompanhamento do aluno e do grupo, refletirão sobre as questões de natureza epistemológica e de transposição didática, avaliando, planejando e construindo a prática pedagógica desenvolvida em cada área do conhecimento. Esse momento contemplará, ao mesmo tempo, as dimensões relativas às atitudes e valores, aprendizagens sócio-afetivas e culturais e do saberes específicos, e, concomitantemente, analisará de modo interdisciplinar os diferentes conteúdos curriculares (RECIFE, 2003, p. 165).

Acumulou mais trabalho para o professor, mas não seria só um trabalho que iria avaliar o aluno: ou é uma prova, aliada a seminários, avaliações orais etc., contribuindo também para que ele seja avaliado de outra forma.

Acredito que avaliação foi o ponto chave, ela propôs o essencial para ajudar o aluno a prosseguir no seu caminho (PROFESSOR(A) 4).

Dúvidas ainda estão presentes no trabalho pedagógico dos(as) professores(as). Ao mesmo tempo em que alguns professores(as) reconhecem avanços, como o (a) Professor(a) 6 quanto ao tempo de aprendizagem dos(as) alunos:

Uma das vantagens que eu vejo é essa elasticidade de mais tempo para aprender, que nem todo mundo tem o mesmo tempo de condições para aprender, uns precisam de 10 minutos, outros precisam de uma hora, uns precisam de um ano outros de 2, acho que esse foi uma vantagem dele sim do sistema de ciclo. Agora assim, se questiona muito a questão da repetência, ela não aparece muito no sistema de ciclo, no seriado ela aparecia muito, o enfoque nela era muito maior, hoje em dia não. Como ele tem mais um ano para trabalhar aquele conteúdo ele não é dado como repetente, ele vai apenas estender um pouco o tempo dele de aprendizado. A questão do tempo de aprendizado, ele aumentou, ele não é estanque ano após ano, você tem 2 anos pra trabalhar aquela competência aquele conteúdo de disciplina, a questão do registro de acompanhamento do aluno isso mudou também consideravelmente, antigamente, se dava uma nota e você subtendia que tinha tudo do aluno, hoje em dia você escreve, declara, após cada conselho de ciclo, você coloca o que o aluno deve continuar como está, se precisa disso, mudar nisso, naquilo, ajudar nisso, naquilo. A gente chama assim, de conselho, encaminhamento após conselho de ciclo (PROFESSOR(A) 6).

A única coisa que eu acho mais interessante é essa questão do conselho de ciclo que você se reúne pra ver cada aluno, ai eu acho que foi bastante interessante, eu acho que a proposta teoricamente ela é muito boa, mas eu não acho que ela funciona bem (PROFESSOR(A) 2).

Outros questionam e polemizam quanto à repetência, à reprovação, ao poder que o professor tinha e perdeu com a nova proposta, pois justificam que “alunos não respeitam os(as) professores(as) nem se interessam em aprender” (fala da coordenadora pedagógica da Escola B).

Eu acho que o sistema prejudicou, no sentido da aprendizagem do aluno, eu acho que o que mais se criticou na Rede foi que os alunos estavam chegando na 4ª série sem saber ler, inclusive eu apliquei a prova Brasil num período e era um sofrimento a prova Brasil porque os índices foram lá em baixo, a média se eu não me engano foi 3 vírgula alguma coisa. Eu aplicava e as crianças do 1º ciclo, muitos, grande parte não sabiam ler no 1º ciclo, então chegavam à 4ª série sem saber ler, um contingente muito grande. A grande crítica do Estado era receber alunos na 5ª série sem saber ler, então isso era um grande debate da época, de que a escola não estava ensinando. Então isso era um problema de gestão, de organização, um problema curricular, um problema do sistema (PROFESSOR(A) 5).

Agora, se questiona muito a questão da repetência, ela não aparece muito no sistema de ciclo, no seriado ela aparecia muito, o enfoque nela era muito maior (PROFESSOR(A) 6).

A retenção e a aprovação nos ciclos de aprendizagem são situações ainda críticas vividas pelos(as) professores(as) das escolas. Compreender e efetivar este processo não tem sido tarefa fácil, principalmente sobre os instrumentos avaliativos que permeiam a prática pedagógica da Educação Física. A fala de Professor(a) 5 expressa esta dificuldade ao relacionar as mudanças do processo avaliativo das séries para os ciclos:

No caso do seriado, da capacitação, porque Educação Física tem que avaliar mesmo já de longa data, não há como avaliar sem criar um processo. Quem participa e quem não participa é um dos processos de avaliação, e participação, às vezes, é o único. Não existe prova, não existe teste, alguns professores passam trabalhos escritos e avaliam. É bem complicado a avaliação, acho que não alterou da série pro ciclo não, ficou na mesma, pela participação. A grande maioria dos professores quando eu perguntava, como é que você avalia? Quando eu estava fazendo a supervisão, quando eu era da equipe, como é que você avalia? A participação e a presença (PROFESSOR(A) 5).

Mesmo depois da implementação, é visível a dificuldade de superar a limitação, de utilizar como critérios apenas a participação e a presença. Muñoz Palafox aponta esta dificuldade.

Nesse sentido, a tradução da realidade para o campo do conhecimento científico, e deste para o saber escolar, implica assumir como princípio político-pedagógico que não existem procedimentos de avaliação capazes de “dar conta” da compreensão da realidade educativa na sua totalidade, assim como também não é possível definir um único procedimento avaliativo que sirva eficientemente para toda e qualquer situação educativa (MUÑOZ PALAFOX, s/d, p. 03).

E, na intenção de avançar no processo avaliativo, sugere:

Pensar a avaliação numa perspectiva crítica de educação significa partir da análise crítica das formas convencionais como esse processo tem sido pensado e aplicado na educação, baseado no pressuposto dialético de que as realidades, tanto naturais quanto sociais, longe de tenderem à estabilidade e a uma organização harmônica, são dinâmicas, instáveis e complexas. [...] A prática da avaliação de processo também é utilizada para que professor e aluno levantem criticamente quais os **aspectos positivos e negativos encontrados durante o** processo em relação aos indicadores avaliativos citados, para que, a partir daí, façam **sugestões ou propostas**,

a fim de superar ou melhorar o que foi realizado (MUÑOZ PALAFOX, s/d, p. 02-03).

Implementar uma proposta demanda uma série de providências que favoreçam os objetivos estabelecidos. Na escola B observada, o quadro de professores(as) continuou o mesmo anterior à implantação, cada professor(a) com sua disciplina, alguns ministram duas disciplinas distintas e o tempo pedagógico do professor(a) é atropelado, pois nesta realidade os mesmos complementam carga horária em duas e até três escolas.

Este é um fator que prejudica o tempo pedagógico, tendo em vista que, no sentido que as atividades acontecem seguindo o calendário letivo da Rede, no mesmo dia para todas as escolas, impossibilita a participação deste professor(a) nos momentos coletivos, como planejamento, reuniões e conselhos de ciclos. Este distanciamento inviabiliza o trabalho na proposta interdisciplinar, participativa, democrática e coletiva.

Assim como os dois professores(as) que acompanhamos, enquanto observadora, possuem outro vínculo com outra Rede de ensino e acabam vivenciando duas situações: ou negociam com as escolas para trocar o dia/turno ou não é possível estar em dois espaços ao mesmo tempo, esta situação não se dá apenas com professores(as) de outra Rede, mas também na mesma Rede, com professores(as) que complementam carga horária em outra(s) escola(s).

A Rede ainda não conseguiu se reorganizar quanto ao tempo e ao espaço, no sentido de garantir a presença dos(as) professores(as) em todos os momentos coletivos da escola.

É praticamente impensável trabalhar com a proposta de ciclo que defende o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade se os(as) professores(as) não tem o tempo hábil para planejar e organizar coletivamente as ações pedagógicas da escola e da sala de aula.

É fundamental que exista na escola, espaço contínuo de discussão e diálogo com o professor e demais seguimentos, que os conselhos escolares funcionem efetivamente e que tenham representatividade. É também importante que as políticas partam das discussões entre formuladores e representantes dos educadores e que se busque o equilíbrio entre inclusão e qualidade. É igualmente importante a realização de concursos para educadores e que os estagiários trabalhem junto com os professores (PROFESSOR(A) 7).

É mas assim, falta tempo da gente organizar isso na escola, mas o que a gente vivencia nessa parte, outra parte mesmo de maneira bastante forte, positiva, são os jogos (PROFESSOR(A) 3).

Como podemos observar na fala acima, não há uma sistemática de planejamento entre os entrevistados. A escassez do tempo e o aumento das atividades citadas pelos(as) professores(as) tornam-se um fator importante a ser observado, principalmente no planejamento coletivo e nos conselhos de ciclos.

Hoje em dia a gente tem uma abertura maior pra isso, aí a gente consegue trabalhar isso, a gente pode chamar de tema que os PCN's chamam de transversais e por aí vai, a gente consegue modificar e utilizar ele. Agora assim, de Educação Física, por exemplo, você sabe que a Rede da gente tem poucos professores, então geralmente cada escola tem um professor só, raramente uma escola tem 2, a maioria só tem um, então realmente o professor fica com aqueles alunos 4 anos. Eu estou há 21 anos na mesma escola, então quantas turmas eu já fiquei os 4 anos seguidos com a mesma turma? Então assim, pra mim, pra maioria de nós é o seguinte: Esses alunos estão comigo aqui, no ano que vem, não vou passar eles pra ninguém porque vai ser eu mesmo, então eu posso perfeitamente analisar no fim do ano o que é que eu dei pra eles no ano anterior e já fazer um projeto de trabalho para o ano seguinte com aquela turma, com objetivos vamos dizer assim. Quando eles chegam no último ano do 4º ciclo, eles vão sair da escola, que eles tenham feito um trabalho na nossa área, um leque maior (PROFESSOR(A) 5).

Na Escola B observada, das 6 (seis) turmas de 3º e 4º ciclos em funcionamento, cada uma possuía nove disciplinas e existiam apenas 5 (cinco) professores(as) concursados(as), os demais eram estagiários que representavam a maioria do quadro docente. A Rede permite que o(a) professor(a) trabalhe em mais de uma escola e isso pode acontecer no mesmo dia. O(a) professor(a) vai à escola para cumprir a carga horária, se a aula for às 10h ele chegará para a aula das 10h. Ele não tem tempo para desenvolver e planejar outras atividades coletivamente para suas aulas. Inclusive o quantitativo de professores(as), com a implantação dos ciclos, não foi ampliando, continuou o mesmo de quando era o sistema seriado.

Procuramos descobrir quais ações são propostas e desenvolvidas pela Rede e pela escola (de reforço, reagrupamento, oficinas e outras) para trabalhar as dificuldades dos estudantes. Caso haja necessidade pode-se trabalhar atividades de reforço com os estudantes que não conseguiram adquirir as competências desejadas para o período no componente EF.

Na Escola A, como as aulas de Educação Física eram no contra turno, tivemos dificuldade em presenciar e verificar se outras atividades são desenvolvidas

com este intuito. O tempo pedagógico com os(as) professores(as) do 1º e 2º ciclos não nos foi proporcionado, ele é inexistente, pois cada professor(a) está preocupado em cumprir o seu horário, não havendo espaço de tempo para o(a) professor(a) de EF que está no contra turno dialogar com os(as) demais professores(as).

Na Escola B observada, segundo a coordenadora pedagógica, não há nenhuma organização diferenciada realizada na escola para atender estas questões de dificuldade de ensino e aprendizagem. É necessário assumir a proposta iniciando, inclusive, pela nova denominação, pela orientação aos professores(as), alunos(as), pais e comunidade.

Antigamente na Rede tinha o professor de Educação Física no 1º e 2º ciclo, mas aí se entendeu agora que não é necessário de Educação Física, não tem mais, o próprio professor se quiser retirar os meninos... (PROFESSOR(A) 2).

Esta fala reforça o indício de que, além de não haver a presença do professor(a) de EF também não há aula de EF no 1º e 2º ciclos na escola em que o(a) professor(a) 2 atua e fica a critério do professor(a) de sala a opção de “retirar os meninos” ou não para a “aula de EF”.

Refletindo sobre as mudanças, os(as) professores(as) relembram como era a organização pedagógica da EF no sistema seriado, quanto à organização da escola e do componente Educação Física.

Hoje o conselho de ciclo, esse aluno teria uma aprovação ou reprovação dependendo do desempenho dele nas várias disciplinas, ele tinha uma nota pra isso. Era uma organização bimestral na época, de certo modo a gente avaliava o aluno continuamente, havia essa orientação pra ter uma avaliação contínua, já havia naquela época, quando eu entrei na Rede Municipal já havia essa orientação, mas de fato a avaliação coletiva de conselho escolar, antigo conselho o aluno era avaliado por bimestre. Muito parecido com o que é hoje só que nesse conselho de unidades, trabalho por unidades, e a diferença dos outros componentes curriculares é que o peso das outras disciplinas, não digo de todas, era bem maior do que de outras. Educação Física, Ensino Religioso e Educação Artística na hora do conselho, a gente começava analisar cada aluno, infelizmente não valia muito o que o professor de Educação Física ou artística colocavam, disciplinas consideradas, sem muita importância dentro do currículo escola, situação de antigamente [...]. É cada um na sua série, a gente já agrupava determinadas vivências pra 5ª e 6ª e determinadas vivências pra 7ª e 8ª (PROFESSOR(A) 8).

No início, bem no início, as turmas eram divididas por gênero, eram turmas masculinas que teria que ser o professor de Educação Física do sexo masculino e as turmas femininas normalmente eram professoras, que vinham ministrar as aulas, de EF (PROFESSOR(A) 3).

Eu acho que no seriado, como não tinha essa proposta era mais tradição mesmo, de colocar os esportes, mais a vivência dos esportes mesmo (PROFESSOR(A) 5).

Neste momento, o componente Educação Física era tratado com inferioridade em relação às outras disciplinas. Atualmente a Educação Física possui a mesma importância que as demais, no entanto, evidenciamos uma dificuldade de acesso aos alunos(as) devido às aulas serem na maioria das 35 escolas no contra turno.

Nesta organização, encontramos também outra realidade, o convênio com o Estado, com o ensino conjunto – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e o ensino médio. Hoje, a escola funciona com salas temáticas para o ensino fundamental e ensino médio.

A Educação Física acompanhava o que todo seriado acompanha, aulas com disciplinas específicas, semana de provas, currículo baseado em temáticas de acordo com a proposta curricular da Rede. Tínhamos Formação Continuada uma vez por mês e a gente acompanhava a proposta da prefeitura, na medida do possível. O ensino fundamental em ciclos tinha duas aulas semanais e o ensino médio tinha 4 aulas semanais de EF porque no outro semestre, eles não queriam aula de Educação Física, como é na faculdade, pagavam a disciplina por semestre (PROFESSOR(A) 4).

Os(as) professores(as) expressam a organização pedagógica da Educação Física em ciclos, em relação ao número de aulas, conteúdos, avaliação e todas as temáticas que envolvem a organização do trabalho pedagógico da Educação Física e da escola.

Antes do ciclo não tinha uma proposta pedagógica, elaborada coletivamente [...] Com o ciclo acho que deu essa modificada na seleção dos conteúdos, começou a se introduzir mais dança, ginástica, outro tipo de ginástica calesenia ou ginástica militar, então acho que deu uma melhoria (PROFESSOR(A) 5).

O que eu percebo, na maioria das escolas de ciclo, é que os professores ficaram sem entender muito na hora da prática, eles permaneceram com a prática deles. Mas, **já tem uma certa mudança** na questão de como lidar com aquela avaliação, os conteúdos passaram a ser, eles se preocuparam mais em diversificar o conteúdo, até por conta, mais movimento, você ter assim uma certa proposta, tem reuniões que eles se encontravam. Eu acredito que nesse sentido, você não pode estar bimestralmente com a coisa certa, você tem que ter dentro daquele ciclo, várias coisas, várias temáticas, então isso deu mais movimento ao currículo de Educação Física na Rede (PROFESSOR(A) 4).

Hoje em dia já não é somente a presença, a gente utiliza a presença porque é a consequência de todo aprendizado da disciplina, porque o aluno que falta ele não vai ter um aprendizado daquele que vem pra todas as aulas, não só a frequência, mas envolve outros tópicos, por exemplo: participação nas aulas, a gente só trabalhava com partes práticas, conteúdos práticos, hoje em dia a gente trabalha com outros temas que dizem da nossa disciplina e que a gente pode utilizar, tipo, pesquisa bibliográfica, painel, os meninos lá na escola [...]Então aproveitar esses momentos que antigamente a gente trabalhava nas seriação a gente não tinha essa visão de trabalhar esses temas que ficavam muito presos ao livro (PROFESSOR(A) 6).

Não tinha muita diferença, a diferença que tem hoje, no meu particular, primeiro pelo meu amadurecimento, segundo pelas capacitações promovidas pela prefeitura que aí você senta, discute, conversa e tenta dá uma solução, mas a grosso modo é a mesma forma de hoje dos ciclos, não tinha muita diferença não (PROFESSOR(A) 3).

Refletindo sobre a prática pedagógica da EF antes da proposta de ciclos e após, observamos pontos positivos desde a sua concepção até a sua operacionalização, destacados pelos(as) professores(as) como se refere as falas a cima. Elas destacam as estratégias, critérios de avaliação e conteúdos a serem trabalhados para atender a proposta e alcançar a aprendizagem na formação dos estudantes.

A representatividade do coletivo de professores aponta avanços na formação quanto à construção coletiva da proposta pedagógica pelos(as) professores(as) de EF da Rede.

O trabalho do livro coletivo de professores da Rede é a proposta que vigora hoje na rede. Esse é o que representa a proposta da rede, mas esse fomos nós quem fizemos sim, fomos nós mesmo que fizemos. A Rede deu muito apoio, por exemplo, a gente teve a chance de ter conosco trabalhando uma semana, três dias, de cada proposta pedagógica de Educação Física existente no Brasil, a gente teve Elenor Kunz, João Batista, trabalhar conosco, apresentar e vivenciar a proposta deles conosco, para que a gente pudesse não fazer opção por uma, que a gente não fez opção por uma, que a gente pudesse conhecer e sentir que estávamos pra ajudar, porque a gente utiliza a idéia de alguma proposta pra poder trabalhar, Go Tani veio apresentar a proposta desenvolvimentista, o Coletivo de Autores a gente tem o pessoal todo nesse livro²⁸, cada um aqui fala de um conteúdo (PROFESSOR(A) 6).

Frente a esta representatividade a Rede possui apenas 35 escolas de 3º e 4º ciclos, que contem o(a) professor(a) de EF. Das 35 escolas de 3º e 4º ciclos, em 29

²⁸ Obra organizada por Souza Júnior (2005) durante o processo de formação continuada em que foi publicada a proposta construída pelo coletivo de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife

as aulas de Educação Física são realizadas no contra turno. Para este número, o(a) gestor(a) 3 justifica a Instrução Normativa nº 08/07 (Anexo 03) da Rede.

A Educação Física é no contra turno, [...] a gente não tem quadra que é o ideal e a gente ainda não conseguiu criar nessas escolas espaço dentro da escola um espaço real. A grande queixa dos professores de Educação Física é que os meninos não tem um banho. O fator principal é a estrutura física. Depois de uma aula de Educação Física se eu pegar as crianças que estão numa quadra cheios de poeira, se eu tiver 3 aulas eu consigo dá uma aula, que a minha atividade é de concentração. Eles estão com adrenalina, porque correram, jogaram, aí daqui que eu faça com que esses meninos se acalmem, se concentrem na minha disciplina, que já são uns meninos que tem uma realidade diferente de forma de escola, eu tenho mais trabalho pra controlar, nem todo professor ta disposto, porque ele quer o aluno pronto. Porque isso é muito significativo, quando a gente trabalha com turmas de 40 meninos dentro de uma sala de aula, se esses meninos que estão sujos... (GESTOR(A) 3).

No entendimento de alguns gestores(as) e professores(as) a EF gera perda de tempo e favorece a desconcentração. Para estes, o conhecimento ainda está centrado no professor(a) em padrões estáticos de transmissão do saber, pois ainda não conceberam a relação dialógica entre estudantes e professores(as).

Para reforçar este argumento citamos:

A Educação Física não provocará perda de tempo e concentração se estiver articulada a todas as ações e intenções do projeto pedagógico da escola, ajudando as demais áreas a repensarem seus tempos. Hoje sabemos que o tempo escolar, não é um tempo de repasse de informações e sim de formação humana; que não é uma seqüência linear de horas-aula e sim uma organização espiralada de reflexão sobre o pensamento (SOUZA JÚNIOR, TAVARES E LORENZINI, 2009, p.04).

Este argumento parece não ter este entendimento, e, no entanto, não é contemplado nas falas dos(as) professores(as) e no cotidiano das escolas observadas. Este ponto deve sim ser aprofundado nas reuniões e planejamentos da escola. A maior preocupação observada no dia a dia da escola é cumprir o conteúdo e a carga horária, sem uma devida atenção ao processo de organização do conhecimento pelo estudante.

Ainda sobre as aulas no contra turno, o(a) gestor(a) 2 conhece a realidade precária da EF e reconhece que a falta de estrutura interfere na prática pedagógica da EF. Ao mesmo tempo, o(a) professor(a) 1 não identifica mudanças nas aulas de EF no turno, com quadra e vestiário como recomenda o documento:

Realmente acontece no contra turno. Muitas escolas não tem quadra, às vezes a gente sai fazemos na sala, fazem Educação Física na pracinha, na frente, acontece de a escola quando é muito sem estrutura acontece que a gente fica na sala de aula e a gente não consegue fazer um trabalho mais amplo. [...] Isso é uma realidade, não são todos não, tem lugares que são ótimos, tem quadras cobertas, tem banheiro na quadra, tem tudo, como é aqui atrás do Joana Bezerra, mas tem escolas que não tem estrutura, fica muito prejudicado (GESTOR 2).

A gente elaborou um documento, e ele passou por algumas intervenções da gestão, algumas modificações foram sofridas e regulamentou da seguinte maneira: A educação física nas escolas que tem quadra e vestiário, ela passa a ser no turno do aluno, isso também não trouxe uma mudança, qualitativa não, no meu ponto de vista, eu precisaria ta vivenciando isso diretamente, mas eu não vejo no depoimento dos meus colegas que houve uma mudança qualitativa nesse sentido (PROFESSOR(A) 1).

Desde o sistema seriado, na maioria das escolas as aulas de EF sempre foram realizadas no contra turno. Com a implantação dos ciclos isso não foi alterado, elas continuam sendo no contra turno. Mais uma vez as contradições se afloram. Se o fator principal reivindicado pelos(as) professores(as) é o espaço “a quadra”, por que não observa-se mudanças qualitativas nas escolas que a tem?

Os espaços e materiais pertinentes para a EF e demais componentes são de responsabilidade de toda a escola, como reforça Souza Júnior, Tavares e Lorenzini (2009, p.05), em que “os ambientes e materiais pedagógicos não serão empecilhos para nossas aulas se compreendermos que os recursos pedagógicos são uma necessidade e possibilidade para toda a escola”. Estes são alguns pontos que influenciam, condicionam e determinam a organização do trabalho pedagógico do componente curricular EF e da escola, tanto no que diz respeito aos aspectos operacionais quanto aos aspectos sócio-políticos.

Para os(as) professores(as) a questão estrutural é um fator determinante para o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Física e justificavam em suas falas pontos positivos e negativos para esta realidade do trabalho pedagógico da Educação Física.

Alguns aspectos positivos no turno são considerados pelos(as) professores(as), como:

Acho que é positivo a Educação Física acontecer no horário regular pra gente até por conta do nosso contato com os professores das outras disciplinas (PROFESSOR(A) 4).

No turno existe o aspecto positivo de que o aluno vai aumentar a frequência do aluno, muitos não vem por que moram longe, essa escola particularmente ela não atende a uma única comunidade ela atende a 3 ou 4 comunidades que são longe da escola, então fica difícil, muitas vezes eles usam o argumento que não podem vir porque é longe, muito embora não precise pegar transporte, mas é um percurso muito longo realmente para eles virem andando (PROFESSOR(A) 1).

Os aspectos positivos apontados reforçam a necessidade do trabalho coletivo e a garantia da frequência do estudante. No entanto, não se apresenta nas falas como ponto forte de discussão e de interesse para os(as) professores(as). Neste aspecto há muitas contradições e divergência de opinião entre eles(as).

Alguns aspectos negativos apresentados pelos(as) professores(as) no turno: Como lidar com os estudantes que não querem participar? Como contemplar o conteúdo favorito deles? Se todos os dias a aula for o mesmo tema “futebol”, todos(as) vão participar? Os estudantes escolhem o conteúdo nas outras disciplinas? A EF é optativa? O contra turno é mais fácil para o(a) professor(a) conduzir os estudantes? Quanto a roupa para EF: é necessário uma roupa específica? Como lidar com a heterogeneidade/diversidade? Estes foram vários questionamentos que levantamos durante a observação. A vestimenta foi o que menos importou, os estudantes participaram e isto não atrapalhou nem impediu de realizar as atividades propostas.

Quando você trabalha no turno o que ocorre, você tem o aluno que está de farda não dá tempo de ele botar uma roupa depois ele quer tomar banho e não tem como porque não dá tempo, ele faz educação física e volta imediatamente para sala de aula, tem a aula que atrasa, os contra tempos da escola, um professor que faltou, ai pedem, pra você juntar essa turma com a outra. Tem uma série de situações que não dá pra dizer essa forma é melhor do que a outra (PROFESSOR(A) 7).

Porque os alunos que vão para a quadra no turno normal, no turno regular, os que querem fazer, eles vão pra fazer. Mas assim, você fazer uma atividade enquanto tem uma quantidade lá na quadra e outra sem fazer é uma preocupação a mais que você tem, aí às vezes o trabalho não é, pelo ao menos da forma que eu percebo, não é bem executado porque até aquele aluno que tem vontade de fazer, ele às vezes fica inibido pela simples questão de uma colega ou um colega dele estar lá sentado olhando e as vezes ele vai pelo colega que tá sentado, não vai pelo que está lá querendo fazer, porque as vezes não tem muita afinidade com ele, ai chega a ser um ponto negativo (PROFESSOR(A) 3).

Estes questionamentos não são apenas levantados na EF, em muitos outros componentes eles também se fazem presentes, pois se referem a questões

normativas, organizacionais, de planejamento, de estratégias e metodológicas que são tratadas por professores(as) e gestores(as).

Aspectos negativos relatados pelos(as) professores(a) no contra turno, como: deslocamento dos estudantes ou retorno a escola; Qual coordenador responsável pela turma? A segurança dos estudantes? Os estudantes ficam soltos brincando pela escola/rua; Não há adesão e frequência; A preocupação recai para os que querem fazer, e os que não querem, não sabem ou não dominam? Por que eles não participam? Eles ficam/são excluídos?

No contra turno você tem o aluno que vem de casa, pega um ônibus, faz as atividades, e muitas vezes não tem onde tomar banho, volta pra casa pega um ônibus, sem fazer higiene, suado, esse é um aspecto. O outro aspecto é a escola que tem como oferecer um banho, então o aluno vem pra escola, faz educação física, fica lá tomando banho, brinca, fica lá pela escola, você não tem uma estrutura física que permite o aluno tomar água, um banho, sem passar por dentro da escola, são algumas dificuldades para trabalhar com o aluno dentro do contra turno. O aluno trabalhador, que às vezes é registrado, mas a maioria não tem registro. Outros são autônomos (PROFESSOR(A) 7).

A frequência diminui muito no contra turno, isso é um aspecto negativo do contra turno (PROFESSOR(A) 1).

Seria talvez um ponto negativo no contra turno, o aluno que não se interessava em ir, ele tentava se encaixava naquela, nas linhas de dispensa, arrumava um atestado médico ou diziam verbalmente que estavam impossibilitados, ficavam protelando, protelando e as vezes chegavam com atestado médico, as vezes era trabalho informal em sua grande maioria, alguns verídicos, mas outros era só tentativa de querer justificar a ausência da aula de educação física. Era meio problemático (PROFESSOR(A) 3).

Sobretudo eu quero frisar que a Rede do Recife ela atende as comunidades mais na periferia, são comunidades mais carentes, e, portanto, são mais difíceis, porque tem muitos alunos que chegam pra mim, professora eu não posso vir porque eu tenho que vender picolé, professora eu não posso vir porque tenho que vender amendoim, professora eu não posso vir porque eu tenho que tomar conta não sei de quem, eu faço serviço doméstico. São questões que eu fico de mãos atadas, porque legalmente eu não posso resolver isso (PROFESSOR(A) 2).

Estando o contra turno repleto de incoerências pedagógicas, ele não consegue se justificar na afirmação que favorece o acontecimento das aulas de EF. Neste sentido destacamos o contra argumentação a este respeito:

Sendo no contra turno, com a justificativa de fazer a aula acontecer, é bem provável que esta não aconteça para a maioria dos estudantes, pois esses passam a não ter a possibilidade de freqüentar as aulas de Educação Física, ou por dificuldade financeira ou por indisponibilidade de tempo, devido à necessidade de se deslocar para a escola duas vezes nos dias em que acontecem essas aulas, levando-os a se ausentarem dessas e até arriscarem sua reprovação diante da freqüência e do rendimento escolar (SOUZA JÚNIOR, TAVARES E LORENZINI, 2009, p. 01-02).

E reforçamos a garantia da EF no turno regular tendo a concepção que é fundamental que estudantes e professores(as) de todas as áreas tenham acesso a melhores condições de trabalho, no intuito de não ter que se ausentar da escola, estando a mercê aos riscos de segurança dos quais vivemos.

Após estes posicionamentos também observamos aspectos positivos destacados pelos(as) professores(as) com as aulas de Educação Física no contra turno. Tanto nos aspectos sociais, na questão do interesse dos(as) alunos(as) e de ser mais fácil para o(a) professor(a) trabalhar.

Eu particularmente acho muito positivo, porque, quando a educação física acontece no contra turno, eu to ampliando a jornada do aluno na escola, o tempo de permanência do aluno na escola, e eu já ouvi alguns depoimentos, muitas vezes que o aluno precisa estar na escola porque moram numa comunidade de riscos, de tráfico de drogas, essas coisas e quando ele ta aqui na escola ele se sente mais protegido, digamos assim (PROFESSOR(A) 1).

Quando era no contra turno, praticamente, era 100% de adesão os alunos que iam, iam pra aula de educação física (PROFESSOR(A) 3). Quando era no contra turno, assim, a princípio até a disposição do aluno pra aula era bem melhor, um nível bem melhor, assim, da seguinte forma, o aluno teoricamente e na prática também conseguiu, o aluno que ia era o aluno que queria [...] mas assim, eu volto a dizer, o percentual de positividade, digamos assim, da aula, era bem melhor de quando era no turno normal, sabe? A adesão, mesmo sendo em menor quantidade, mas era muito mais proveitoso (PROFESSOR(A) 3).

Não conseguimos visualizar pontos positivos para os educandos com a EF sendo ministrada no contra turno. Este ponto pode apenas ser mais cômodo para o(a) professor(a) quanto redução do número de educandos ou pelo fato de juntar turmas para constituir uma turma para ter aula.

Legalmente, neste aspecto segundo Souza Júnior, Tavares e Lorenzini (2009, p.02), a Educação Física não cumpriria seu papel enquanto componente curricular da Base Nacional Comum BNC, que “refere-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a

constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena (Parecer das Diretrizes do Ensino Fundamental nº. 04/1998 da CEB)”.

Assim, a justificativa das aulas de EF serem no contra turno contraria a LDB 9394/96 nos artigos citados anteriormente (Art. 22, 29, 32 e 35).

No contra turno também acontece as aulas de treinamento, de acordo com a normatização 08/07 cap. IV (anexo 03), 30% da carga horária total do(a) professor(a) é designada para treinamento. A carga horária das aulas de Educação Física varia de professor(a) para professor(a) podendo ser a mínima de 100 horas/aula e a máxima de 270 horas/aula.

3.2.4 A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Física nos Ciclos de Aprendizagem

A organização do trabalho pedagógico na Educação Física nos ciclos de aprendizagem, absorvida a partir dos dados das entrevistas com gestores e professores de EF e das observações das aulas nos permitiu reconhecer outras contradições.

A relação da Educação Física associada aos ciclos de aprendizagem demonstra ser um tanto quanto contraditória a partir do momento em que analisamos os documentos da Secretaria de Educação e a sua operacionalização no dia a dia da escola. Esta análise é complexa diante de várias questões concernentes à organização do trabalho pedagógico da Educação Física e da escola.

O contato mais intenso com o diário de campo nos trouxe elementos que pudemos confrontá-los com as falas apresentadas anteriormente pelos(a) professores(as). As contradições continuam ao vivenciar a rotina do dia a dia das com a proposta e principalmente com as informações dadas pelos(as) professores(as) na organização de suas práticas. A exemplo podemos citar, durante as, quando o(a) professor(a) em sua fala assume um posicionamento participativo e coletivo com meninos e meninas e nas vivências oferece atividades que favorecem a formação de equipes por gênero.

As incoerências e as mudanças são perceptíveis em diversos âmbitos e buscamos em Frigotto compreendê-las melhor, neste tempo.

Vivemos num tempo complexo e de mudanças profundas nos campos científico e tecnológico, econômico, cultural, social ético-político e educacional. Um contexto em que, ao contrário do que postula a ideologia da globalização, assistimos ao veloz processo de mundialização das mercadorias e do capital, monopólio da ciência e da técnica e profunda exclusão (FRIGOTTO, 2008, p. 41).

A partir deste contexto procuramos especificar a organização do trabalho pedagógico da Educação Física dentro da escola. A seguir, a fala de Gestor(a) 3 expressa este componente na rede.

A Educação Física, nesse contexto, ela está igual aos demais componentes. Os professores de Educação Física foram convocados, principalmente os 3º e 4º ciclos, no primeiro momento a gente tinha alguns professores que acompanhavam os alunos também em outros anos de ciclo, hoje em dia com a nova proposta da rede, não tem mais essa perspectiva. A Educação Física passou pela reformulação igual a todos os outros componentes curriculares, eles trabalhavam também no 1º e 2º ciclo, mas na nova proposta não foi possível continuar, aí foi uma decisão de gestão. Os professores que estavam a disposição em outra gerência voltaram a dar aula em turmas de 3º e 4º ciclos e também teve uma parceria com o Geraldão, essa parceria com o Geraldão que é o ginásio de esportes, eles também fazem uma parceria (GESTOR(A) 3).

De fato, segundo Gestor(a) 3, inicialmente existia a presença do professor de Educação Física nos ciclos iniciais. Atualmente somente as escolas de 3º e 4º ciclos possuem a presença do(a) professor(a) de Educação Física. Identificamos isto com a listagem emitida pelo departamento e durante as visitas para entrevistar os(as) professores(as) da Rede. Em algumas escolas, a Educação Física se encontra na grade curricular dentro do turno e em outras no contra turno.

Segundo o Coletivo de Professores de Educação Física da Rede de Educação Municipal do Recife (2005), em 1996, foi construída uma proposta pedagógica, que sistematizou, a partir de quatro abordagens distintas, uma proposição para o componente curricular Educação Física. O Coletivo argumentou que não optou por seguir uma ou outra, mas se fundamentou nos estudos de Go Tani e Betti em 1996. Os(as) professores(as) reconhecem que o novo panorama e os avanços nos estudos voltados à educação e, por conseguinte, a Educação Física exigem novas sistemáticas para a prática pedagógica.

Neste sentido, o Coletivo de Professores de Educação Física da Rede de Educação Municipal do Recife (2005) reconhece que correntes progressistas e teorias críticas se destacam ao tratar a produção do conhecimento nesta área. Assim, buscaram construir uma proposta com base na cultura de movimento como objeto da Educação Física inserida na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias²⁹, conforme as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Esta proposta pedagógica da Educação Física tem como referência a Organização Pedagógica da Rede Municipal, no documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003), com o propósito de reinventar a escola, suas práticas, na construção de uma educação radicalmente democrática, pautada na perspectiva da qualidade social.

Em relação à gestão, a prefeitura ela sempre teve uma gestão que eu considero democrática, porque tem eleição pra gestor, então desde a época de série, era gestão democrática, eles investiram muito em gestão democrática, era uma gestão que realmente ouvia o professor, em relação do trabalho mesmo em sala de aula. O sistema de ciclo flexibilizou a questão do conteúdo e o sistema de série ele seguia mais o livro didático como referência e o sistema de ciclo conjuntamente à elaboração teve a proposta pedagógica da rede, essa proposta pedagógica era como se fosse um programa de cada componente curricular (PROFESSOR(A) 5).

A Educação Física inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias se fundamenta, segundo a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – Construindo Competências (RECIFE, 2002) versão preliminar, como importante para a articulação com as demais áreas, na construção do conhecimento e das identidades, de forma que contemple as possibilidades científicas, artísticas, lúdicas e motoras. Neste sentido considera a linguagem:

Como mediadora das aprendizagens, fator de socialização, de construção e de constituição dos vínculos sociais, é dar oportunidade ao sujeito de viver situações de interação e delas se apropriar e se sentir como cidadão autônomo, crítico, desafiante, desejoso, relação com o outro (RECIFE, 2002, p. 10).

²⁹ Sendo parte da área de Linguagens, Códigos e Tecnologias, a Educação Física contribuirá, junto com todos os componentes que integram as demais áreas do currículo da educação básica, para materializar a escola como direito social, possibilidade efetiva do exercício de outros direitos, espaço de apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico, social e virtual, enfim, como território de constituição da identidade cidadã na perspectiva da Qualidade Social (RECIFE, 2003, p. 129-130).

O coletivo também reconhece que o trabalho docente deve estar voltado para a aprendizagem de regras de convívio e a construção dos vínculos sociais, valores éticos e a garantia dos direitos sociais com o objetivo de construir uma formação transformadora e emancipatória. No entanto, a Educação Física ainda traz arraigada situações e posicionamentos que representam o ensino seriado:

Eu acho que tem os dois lados, assim, o lado da própria concepção ainda de ciclo que ainda não foi totalmente absorvida, mas eu acho que ainda também tem algumas coisas que devem mudar na própria estrutura da própria secretaria (GESTOR(A) 2).

As tensões resistem ao tempo, e no documento Educadores em Rede (RECIFE, 2008), Frigotto levanta elementos desafiadores para refletir o momento atual:

Sem teoria, isto é, sem análise histórica crítica, a nossa luta corre o risco de cair no ativismo pedagógico e voluntarismo político. O embate, neste particular, é romper com o dualismo e fragmentação do processo de conhecimento e processo da formação humana. Ao ideário neoliberal acrescenta-se, hoje, o pós-modernismo que concorre para os processos individualistas e de aligeiramento do processo de conhecimento. O desafio teórico, no campo educacional, é de articularmos ciência, trabalho e cultura, no processo de produção e de apropriação do conhecimento social e historicamente construído (2008, p. 46).

O desafio é complexo e exige o comprometimento de todos(as) envolvidos no processo para que realmente haja a articulação proposta pelo autor: da ciência, do trabalho e da cultura e a transformação do ensino dentro de uma concepção democrática, participativa, inclusiva, autônoma e interdisciplinar.

Considerando esta concepção citada anteriormente, o trabalho nas escolas observadas se distingue, pois a mesma proposta foi vivenciada com características similares e outras distintas. O interesse dos estudantes em participar na Escola A era unânime, já na Escola B somente os meninos demonstravam motivação. A temática ministrada no período foi a mesma, porém o desenvolvimento das atividades e as estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) não se aproximaram.

Durante o registro das aulas com o diário de campo, observamos na prática pedagógica dos(as) professore(as) que as Escolas A e B ainda se referem aos ciclos

como série. Até mesmo os(as) próprios(as) professores(as) assumem não terem familiaridade com as expressões e que se torna mais fácil para todos entenderem.

Eu acho que o maior impacto foi no professor, nas famílias também, porque, não entendia como é que o aluno já estava pulando de série, sabe? Ele estava sendo, ele não vai fazer mais esse ano, vai pro outro, então há o impacto da própria concepção de ciclo (GESTOR(A) 2).

A proposta pedagógica da Rede para o processo de ensino e aprendizagem almeja suplantiar práticas tradicionais, como expressa o documento:

Na busca de superação desse enfoque, a escola repensará suas posturas e práticas, no sentido de atender, cada vez mais, aos alunos oriundos das camadas trabalhadoras excluídos da inserção social ampla. Promoverá a revisita de cada professor e de cada escola à organização do ensino, às práticas de ensino, ao ambiente pedagógico, à vida no espaço escolar, aos tempos e aos espaços escolares, às rotinas cotidianas, aos processos de acompanhamento e de intervenção na aprendizagem; enfim, a reinvenção de cada um dos integrantes do currículo é que inspirará o processo coletivo de mudança (RECIFE, 2003, p.131).

Muda-se a proposta de ensino da Rede, espera-se que direta ou indiretamente essas mudanças sejam repercutidas no cotidiano da escola e, por conseguinte, na prática pedagógica da Educação Física. Podemos notar e nos preocupa esta mudança, pois em muitos momentos as falas dos(as) professores(as) afirmam que pouco ou nada mudou no que se refere a suas práticas pedagógicas.

Com a implantação dos ciclos vamos dizer assim, não mudou muita coisa não, primeiro que a gente sofre muito com a infra-estrutura inadequada, esse ano que a gente ta com a estrutura melhor, eu não acredito que tenha mudado, assim, muda na questão de discussões, mas não na prática, acho que não mudou. Eu acho que mudou alguma coisa, muda assim na questão teórica, mas quando chega na prática, na realidade, pouca coisa muda, precisa avançar, não sei é tradicional, se propõe a sistemas inovadores mas a escola não tem mudado (PROFESSOR(A) 2).

A fala de Professor(a) 2 representa uma idéia oposta a expressa no documento.

Na perspectiva de ciclos, a relação de ensino-aprendizagem assume contornos de dialogicidade, numa dinâmica em que há ampliando e ressignificando a docência e sua importância social. Na prática pedagógica, instalam-se, ao mesmo tempo, diferentes processos didáticos,

procedimentos e estratégias diferenciadas para diferentes alunos, em seqüências variadas de aprendizagem, reestruturando ou consolidando aquisições. Nesse processo, o professor define objetivos e estratégias didáticas, fazendo os alunos avançarem no conhecimento e, também, aprendendo com eles. Nesse sentido, a formação continuada do professor é indispensável (RECIFE, 2003, p. 149).

É fundamental que exista na escola, espaço contínuo de discussão e diálogo com o professor e demais seguimentos, que os conselhos escolares funcionem efetivamente e que tenham representatividade. É também importante que as políticas partam das discussões entre formuladores e representantes dos educadores e que se busque o equilíbrio entre inclusão e qualidade. É igualmente importante a realização de concursos para educadores e que os estagiários trabalhem junto com os professores (PROFESSOR(A) 7).

As observações de Professor(a) 7 são pertinentes para a materialização da proposta. O trabalho conjunto de professores(as) e estagiários é inexistente. Na Escola B observada o número de estagiários é maior que o número de professores(as) concursados. A Rede necessita realizar concurso público para preenchimento das áreas em déficit. E o espaço de discussão e diálogo deve ser constante.

A Educação Física nos ciclos ora passa por situações de inovação e avanço, ora por momentos de resistência e abandono. A contradição está presente neste espaço. Ao mesmo tempo em que a proposta inova e avança também ocorre o retrocesso, voltando às práticas da organização seriada. Esta é a realidade encontrada no dia a dia das escolas e em particular na prática pedagógica da Educação Física, onde aprofundamos as observações acerca do objeto de estudo. Mesmo com uma proposta elaborada coletivamente, as dificuldades de materialização resistem. E em alguns casos a proposta é realmente abandonada.

Neste sentido, Günther (2009, p. 46), quando discute em seu estudo sobre o currículo organizado em ciclos e questiona o inovar, resistir ou abandonar, compreende o “quão difícil e complexa pode ser uma iniciativa de inovar no âmbito da educação de modo atingir as práticas pedagógicas no cotidiano”.

Não se trata de criar ou enxertar algumas novidades pontuais, mas de toda uma resignificação do papel da escola, sua organização espacial e temporal, concepções norteadoras das práticas pedagógicas, enfim, um conjunto de medidas que integram uma visão de mundo, de homem e de sociedade. É necessário um desejo que provoque e autorize a concretização da própria inovação (GÜNTHER, 2009, p 46).

No documento Educadores em Rede (2008, p. 45), Frigotto apresenta o papel do(a) professor(a) “É entender os nossos alunos como seres de conhecimento, de experiência, de saber e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística”. Esta intenção ajudará os estudantes a entender e ler criticamente a realidade diante do sistema capitalista e prepará-los para se tornarem cidadãos conscientes de seus direitos.

O desejo de inovação exige uma sistemática que se materializa no planejamento. O planejamento coletivo é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Sem ele torna-se inviável conhecer as intenções e propostas de ensino, assim como, pensar atividades e estratégias para que as mesmas sejam atingidas. Tanto a elaboração do projeto político pedagógico, do planejamento coletivo quanto do planejamento por componente curricular constituem o elemento chave na organização do trabalho pedagógico.

O planejamento, como elemento chave para a organização do trabalho pedagógico, atenderá os princípios explicitados pela configuração dos ciclos de aprendizagem, de acordo com o documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003), que são: os princípios da igualdade; do reconhecimento das diferenças; da inclusão; da integridade e da autonomia.

O trabalho coletivo ainda é visto como algo moralmente melhor do que a atuação individual. Nesse caso, as razões apresentadas em favor do trabalho coletivo fundam-se na crença de que ele supera as competições desgastantes e contribui para o estabelecimento de um clima de mais solidariedade (SILVA, 2005, p. 89).

Sobre o entendimento do trabalho e ações coletivas realizadas na escola e no componente Educação Física, encontramos pontos contraditórios a partir da proposta da Rede com as atividades realizadas na escola. Neste sentido, o(a) gestor(a) explicita como acontecem estes momentos:

A Prefeitura paga 30% da carga horária, para o professor se planejar. A gente tem, por exemplo, o prof^o de Educação Física tinha a atividade do EPM na sexta que é uma vez por mês, as outras 3 sextas, tecnicamente não era pra ele ter aula nenhuma, esse dia quando ele não está na formação é pra ele usar no planejamento dele. Fora isso a gente também tem instituído uma hora atividade, que varia de acordo com a carga horária do prof^o quanto maior a carga horária do professor mais tempo ele tem essa aula atividade, que é uma aula de descanso dentro da escola que é ele vai também se preparar para fazer esse planejamento dele junto com a coordenação da escola, tem aquele espaço que a coordenadora, mas ele

pode contar com ela ou não e tem aquele espaço que ele vai ter que está na escola sem os meninos, isso já é previsto na grade horária das escolas, dependendo da carga horária do professor para ele fazer seu planejamento, a gente tem estes três movimentos (GESTOR(A) 3).

Na visão dos(s) professores(a) os momentos do planejamento político pedagógico, planejamento coletivo, planejamento com os pares e hora atividade divergem na sua sistematização dentro da escola. Sobre a construção do projeto político pedagógico, os mesmos afirmam:

Todo ano a gente relê o projeto, relê o antigo, coloca algumas coisas novas que acha que precisa e assim é como ele está sendo feito aqui na escola. Eu participo de conselhos de ciclo, reunião pedagógica, tem poucas reuniões, nesse tempo não dá, porque tem que ter tempo para parar (PROFESSOR(A) 2).

A gente tem dentro do calendário esses momentos, mas assim não dão conta, a gente passa muito tempo sem se encontrar (PROFESSOR(A) 8).

O planejamento é no início de cada semestre. O sistema está muito amarrado no quantitativo de aulas, por isso é difícil abrir um espaço fora do calendário (PROFESSOR(A) 7).

Enquanto em algumas escolas o projeto político pedagógico é refeito, observamos a necessidade de uma democratização a partir da construção do mesmo, que não é um documento e nem deve ser engavetado, mas sim, o PPP constitui um plano de ação a ser desenvolvido durante o ano letivo e modificado na medida em que o coletivo avaliar a precisão, lembrando que seu acompanhamento e a avaliação também fazem parte do processo pedagógico e devem ser constantes, assim como a avaliação dos(as) alunos.

Eu acho que o projeto pedagógico tem que ter a discussão dos problemas da escola e todos, desde funcionário que toma conta da porta até a merendeira, passando por todos os professores, pela pessoa que fica na informática, gestores, diretor, vice-diretor, acho que todos tem que propor idéias no funcionamento da escola (PROFESSOR(A) 5).

O planejamento acontece no início do ano, talvez seja o que acontece de uma forma mais democrática, mais organizada, com mais tempo, embora em nenhum momento depois pare para discutir, para avaliar o que se fez, o que não fez, o que poderia melhorar ou não, ele acontece, acontece bem, todas as áreas participam (PROFESSOR(A) 3).

Os(as) professores(as) questionam, mais uma vez, o tempo hábil para realizar os planejamentos. E fica evidente que sem tempo o projeto político pedagógico passa a ser uma questão com fim burocrático, ao invés de ampliar as questões políticas e pedagógicas, sem a devida e necessária discussão coletiva para sua construção do PPP de acordo com os princípios dos ciclos de aprendizagem, como podemos identificar na fala a seguir:

A gente não tinha projeto político pedagógico, depois entra o projeto político pedagógico e digamos assim, algumas pessoas da escola ficavam à frente desse projeto e as discussões eram feitas parcialmente, o projeto era pré-montado e em seguida os professores traziam sua contribuição, eu cheguei a vivenciar do projeto político pedagógico a partir de um projeto inicial, eu nunca vivenciei a construção do zero, sempre tinha um projeto de referência pra gente, que algumas pessoas digamos assim, coordenação, equipe técnica, pedagógica já montavam, levavam pra algumas pessoas, aí debatiam iam modificando acrescentando e atualmente eu vivencio a situação seguinte: O projeto já existe, já está pronto e apenas dentro do teu componente curricular o que você pode contribuir dentro do projeto político pedagógico (PROFESSOR(A) 8).

Assim, o projeto político pedagógico acaba centralizado nas mãos dos gestores. O caráter optativo, em parte, representa o compromisso dos que participam e ao mesmo tempo o descompromisso por não se sentirem responsáveis pela ação.

Particpei do projeto político pedagógico, foram realizadas discussões com os professores com uma participação bastante efetiva. Depois um grupo menor faz a formatação e apresenta a todos (PROFESSOR(A) 7).

O projeto político pedagógico é um momento coletivo, no início do ano letivo a gente se encontra, forma os grupos de estudo, aí a gente começa elaborar esse projeto, depois a coordenadora é quem fica para realmente fechar. O tempo não é suficiente. A gente não pode largar os alunos, o aluno pode ter prejuízo, então pra se encontrar só nesses momentos (PROFESSOR(A) 9).

A participação efetiva dos(as) professores(as) deve ser garantida nestes momentos, assim como, a promoção de espaços pela Secretaria que viabilizem os momentos de planejamento. Este é o passo inicial para a construção de um trabalho pedagógico sistematizado, coletivo e produtivo para os ciclos de aprendizagem. Estes momentos devem extrapolar o turno e alcançar toda a escola, tornando um

dever e um direito dos(as) professores(as) estarem envolvidos(as) neste processo de forma consciente e crítica, contribuindo na formação humana.

Para Frigotto (2008, p. 46) o papel desafiador do professor e torná-los educadores dirigentes e organizadores e não apenas meros professores, mas que constituem educadores. “Trata-se de articular os processos educativos em todas as esferas da sociedade, a um projeto de sociedade inclusiva, solidária e radicalmente democrática”. Sem perder de vista a articulação as relações pedagógicas específicas da escola com as dimensões pedagógicas das relações sociais de produção, as relações políticas e culturais. Sendo que os desafios “se dão no plano da teoria e da práxis e no plano ético-político”.

O compromisso ético-político e o envolvimento dos(as) professores(as) no planejamento coletivo facilitarão o desenvolvimento das ações planejadas no projeto político pedagógico e conseqüentemente em suas próprias práticas.

Mas se a escola pára pra reunir, ela reproduz essa reunião também à tarde ou de manhã, ela vai ter, vai ser o dia inteiro de planejamento, então ele vai ter que optar em algum momento onde os outros estão, pode ser que como a escola acontece isso normalmente quando a gente tem 3º e 4º ciclo, cada professor tem um horário, mas vai ter um grupo que vai se juntar, em algum momento eles vão se juntar. Ele não só está na escola à tarde ou não só tem ele á tarde, outras pessoas vão estar (GESTOR(A) 2).

O fato de juntar os(as) professores(as), como se refere Gestor(a) 2, não garante uma discussão com objetivos comuns. O(a) professor(a) de Educação Física do 3º e 4º ciclos que está no contra turno ao se reunir com os(as) professores(as) do 1º e 2º ciclos possui outros conteúdos e intencionalidades acerca de suas práticas e competências em que seus(as) alunos(as) devem construir. Neste sentido, enfatizamos, mais uma vez, a necessidade do planejamento com todos(as) do mesmo ciclo.

Nas escolas que a gente já tem dentro da grade, isso na sua minoria, isso é possível, as outras que não tem a gente tenta convencer o profº a vir, porque ai naquele dia que ele teria a aula, a gente diz: profº o senhor vem e a gente dá outro dia de folga pra ele, a gente negocia com ele, mas isso fica muito do comprometimento do professor, se ele tiver outra atividade aí também não tenha responsabilidade de vir (GESTOR(A) 3).

Se a escola tiver um projeto pedagógico bem estruturado, o planejamento pedagógico da manhã tem que dialogar com o da tarde independente de estão junto ou não, porque não vai parar uma vez só, a escola vai parar de manhã, de tarde e de noite, então o professor na realidade está parado de

manhã, tarde, noite, mas tem que ter uma pessoa que faça a costura entre os três turnos. Então mesmo aquele professor que está lá de manhã, que não está dialogando com seus pares está dialogando com a escola, porque a partir do planejamento, então a escola vai dizer: eu quero que você faça nesse sentido. Aí vai dar essas direções e a partir daí vai se construindo no coletivo, repassa no turno da tarde como foi feito e conclui-se no turno da noite e depois se dá durante a semana a devolutiva para a escola. Porque dificilmente a gente para num turno só, porque o ideal seria os 3 turnos da escola se encontrarem, mas infelizmente a gente não consegue como fazer isso, porque como é que a gente vai juntar os três turnos? Se o professor da aula de manhã, de tarde e de noite em outra instituição? É a escola que faz o alinhavo (GESTOR(A) 3).

Identificamos aqui a uma outra questão conflituosa no que se refere ao PPP da escola. Para se ter um projeto político pedagógico estruturado é preciso ter uma sistemática promovida pela Rede e escola que responda esta inquietação. O alinhavo que Gestor(a) 3 sugere ser feito pela coordenação entre os turnos pode não ser com a mesma pessoa nos dois turnos. Cada ciclo possui suas particularidades.

A reunião de planejamento acontece com regularidade a cada semestre. Porém sentimos falta das reuniões por área de conhecimento, onde se tinha mais tempo para discutir questões da área. Existe dificuldade de participação, eu não posso falar da experiência dos outros professores. Participei das reuniões que pude e procurei dar a minha contribuição, pois acho isso fundamental pra o professor discutir opiniões, idéias, aprender com os outros. Eu diria que é difícil, porque se você trabalha pela manhã com os alunos da tarde e você vai se reunir com os professores da manhã, então como você vai discutir as turmas da manhã, se você da aula para os alunos da tarde? Essa é uma das dificuldades de você trabalhar no contra turno. Mas isso são problemas administrativos que interferem diretamente no pedagógico, assim como o espaço físico (PROFESSOR(A) 7).

Estas falas refletem o compromisso dos(as) professores(as) nos momentos coletivos como, também, a dificuldade dos mesmos em estarem presentes em todos eles e reivindicam as reuniões por área.

Mesmo não sendo obrigatória a participação como afirma Gestor(a) 3, e entendemos que deveria ser, a negociação pela troca do dia do(a) professor(a) na escola pode acarretar diretamente os(as) alunos(as) que ficarão sem aula. Este episódio foi vivenciado na Escola B, onde na maioria das vezes uma determinada turma do 3º ciclo ficou prejudicada no seu conteúdo.

O planejamento do componente Educação Física pode ser elaborado pelos pares e/ou individualmente pelo(a) professor(a), a partir da realidade e do número de turmas de cada escola.

Na prefeitura, o planejamento é inicialmente no período de formação continuada, ela já deixa o espaço para o professor planejar junto com sua área de conhecimento, Educação Física, sempre faz um trabalho coletivo, no caso eu aqui com a outra professora e com o estagiário que esteja aqui, ou outro professor (PROFESSOR(A) 4).

A unidade de ensino, cada bimestre, cada trimestre a gente tá parando e faz um entrosamento, eu me sinto sozinha porque só tem eu de professora de Educação Física e o planejamento é por grupo, não é digamos, o professor do 1º ciclo, ele planeja junto com o de 2º ciclo e eu sou sozinha de Educação Física. Isso eu estou falando específico do 3º e 4º ciclo também, porque eu faço um esforço já que eu trabalho no contra turno, para estar participando das reuniões pedagógicas do 3º e 4º ciclo, para estar sempre com os professores no conselho de ciclo, nas reuniões pedagógicas, mas algumas vezes eu não consigo conciliar o horário com a outra rede para estar vindo (PROFESSOR(A) 1)

A escola se reúne por componentes curriculares então no caso sou eu e o professor de Educação Física, a gente elabora e entrega pra coordenadora, então ela recebe das outras, eu mesmo não tenho ao acesso ao planejamento de português. O planejamento sou eu e outro professor. Ao mesmo tempo se reúne por área de conhecimento, sempre eu e um professor que está lá, elaboramos o planejamento (PROFESSOR(A) 9).

Dificuldades ao planejar também geram distanciamento entre os componentes curriculares e a proposta. Mais uma vez o contra turno desfavorece as ações participativas e coletivas expressas no documento da Rede. Após o planejamento, o conhecimento a ser tratado nas aulas segundo o documento relaciona a teoria e prática numa condição dialógica.

Desse ponto de vista do conhecimento, a ação pedagógica mais pertinente, além de identificar os conhecimentos prévios dos alunos, é reconhecer suas possibilidades e, daí, estabelecer as situações, a partir desse conhecimento, para que ele avance na sua construção, atingindo e ultrapassando constantemente seus limites, passando, assim, da fase dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos veiculados pela escola, buscando sempre uma nova perspectiva, mais integradora, mais social, mais transformadora. Nessa direção, é fundamental observar a ótica e a postura com que o professor lida com o conhecimento, o suporte teórico que orienta sua prática e a consistência com que elabora a transposição didática de seu objeto de trabalho e se estabelece uma relação dialógica entre teoria e prática, conhecimento e aprendizagem (RECIFE, 2003, p. 156-157).

O diálogo favorece a possibilidade de troca com seus pares e com professores(as) de outras áreas do conhecimento, que concebe uma percepção mais ampla da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino e

aprendizagem do(s) alunos(as). Entretanto este espaço necessita de prioridade no interior da escola.

A gente perdeu espaço, nós tínhamos as EPMs, se eu não me engano 2 vezes por mês, depois passou a ser 1 vez por mês, depois que passou a ser bimestral. Esse ano não tivemos ainda porque é uma coisa muito boa, muito proveitosa, sabe? Não entendo porque tiraram (PROFESSOR(A) 3).

Sobre a prática pedagógica da educação física, eu acho que no momento presente, ela já tem uma questão positiva que é ter essa proposta sistematizada, o professor de Educação Física tem um referencial. Então tendo um diferencial fica mais prático para ele planejar, acho que o que está faltando é um investimento maior na formação, novas metodologias de ensino, novos processos de avaliação e investimento também na infraestrutura de local e material, para Educação Física realmente conseguir existir no ciclo (PROFESSOR(A) 5).

Os(as) professores(as) reconhecem a importância dos encontros por área e avaliam positivamente a proposta que construíram coletivamente para a Educação Física, que atualmente está contida na caderneta da Rede. E reforçamos a fala do(a) professor(5) quanto as queixas para que a EF possa realmente se materializar no sistema de ciclos, assim como todos os demais componentes.

Então em resumo não houve grande diferença não, a diferença foi de o ciclo vir junto com a proposta pedagógica, que organizou os conteúdos de cada componente curricular e Educação Física passou por essa discussão coletiva, ninguém pode dizer que foi de cima pra baixo, o ciclo sim pode-se dizer que não foi uma decisão coletiva, foi uma decisão de gestão, mas a proposta pedagógica a organização dos conteúdos da EF foi uma proposta coletiva, então acho que isso é um ponto forte da Rede Municipal do Recife (PROFESSOR(A) 5).

Nesta proposta, Professor(a) 5 relaciona as diferenças no processo de implantação dos ciclos de aprendizagem e da construção da proposta pedagógica e avalia como avanço a proposta ter sido construída coletivamente e ser uma referência para a área.

Entretanto com uma proposta sistematizada na caderneta, é interessante que o planejamento coletivo e o planejamento por área sejam sistematizados em um único e esteja visível na sala dos(as) professores(as) e mesmo com eles para que todos inclusive coordenadores(as) da escola tenham em mãos para que possam acompanhar o conteúdo que cada componente está trabalhando naquele período, criando, assim, um diálogo permanente com as áreas e o trabalho pedagógico

desenvolvido. A partir desta iniciativa terão proposições a acrescentar ou suprimir para os próximos períodos, considerando que a escola estará organizando sistematicamente suas ações, o que também favorecerá a aprendizagem dos estudantes.

O conselho de ciclos, que avalia o aprendizado dos estudantes, é realizado durante o ano letivo correspondente a cada bimestre somando um total de quatro conselhos. Segundo os(as) professores(as), identificamos o entendimento e a importância do conselho, assim como, o seu funcionamento dos mesmos nas escolas que trabalham. No dia em que participaríamos do conselho de ciclos, o mesmo foi adiado na Escola B. Devido mudança no calendário escolar não foi possível participarmos.

O conselho de ciclo é na caderneta, é uma ficha do aluno, tem o que a gente trabalha, as competências, a gente trabalha por unidade, é um termo mais fácil, bimestre, naquele período, e após cada período daquele a gente faz um conselho, pelo acompanhamento que você tem do aluno, você dá uma orientação para ele, para o bimestre seguinte. Eu procuro me organizar da maneira que eu esteja lá naquele dia também, participando do conselho de ciclo, junto com os professores dos meus alunos, que são meus também, (PROFESSOR(A) 6).

Era pra ser, se eu não me engano, 4 conselhos de ciclo, mas esse ano só teve um e este eu não participei, mas normalmente eu participo, é outro espaço que é muito complicado na escola. É muito complicado porque, por exemplo, eu tenho turmas de, vou falar na época de seriado que é mais fácil, 8^{as} séries, tenho 3 de 6^{as} e 4 de 5^{as} séries, que normalmente se faz isso numa manhã, as 5^{as} e 6^{as} séries, são sete turmas, eu não posso está em todas as turmas ao mesmo tempo pra detalhar cada aluno e é só uma manhã, a tarde é a mesma coisa, as 8^{as} séries ainda a gente consegue, que eu só tenho a tarde as 8^{as} séries, mas no tempo que eu tinha as 7^{as} e 8^{as} ou ficaria no grupo das 7^{as} ou das 8^{as} eu acho que necessitaria mais dias ou de uma forma melhor organizada (P3).

Diante de mais uma dificuldade de participação do(a) professor(a), existe ainda a dificuldade também da escola em se organizar para que o(a) professor(a) possa participar do conselho de ciclo de todas as turmas.

Eu já era inspetora, quando existiu o conselho de ciclo, que foi entre 2005, 2006, que já estava instituído o conselho de ciclo, e nesse período, nas escolas que eu ia, realmente, eu não via esses professores de Educação Física não, no conselho de ciclo, então eu acho que ele tinha essa dificuldade mesmo de participar (PROFESSOR(A) 5).

Geralmente é em conselho de ciclo, eu venho a tarde quando tem alguma reunião, no caso hoje, tive a oportunidade, mas geralmente trabalho mais de manhã aqui, não tenho muito contato com eles (PROFESSOR(A) 2)

Observamos também na fala dos professores(as) que em muitos momentos o conselho de ciclos não consegue avaliar o(a) aluno(a) quanto ao conhecimento do conteúdo que foi trabalhado, se restringindo aos critérios de frequência e comportamento.

O conselho de ciclo da escola se resume a frequência e comportamento do aluno, nada mais, quando muito, quando é um aluno muito bom aí ele é comentado é observado isso ou o inverso, ele é problemático (PROFESSOR(A) 3).

O conselho de ciclo a gente vai ter um agora sexta-feira, conselho de ciclo a gente vê a participação, vê a frequência do aluno (PROFESSOR(A) 4).

A dificuldade da escola, do trabalho é grande, não é aquela desculpa, inclusive eu aprendi na própria rede de colocar dificuldade como justificativa para não se fazer nada, pelo contrário, eu vivo na escola mais do que lá em casa, mas é complicado você tem que ter uma capacidade de renovação, de recomeçar muito grande, porque a situação, o ambiente escolar é terrível, é complicado, você simplesmente vai pra dá uma aula, só uma aula você não consegue, você tem que ir pra muito mais do que isso (PROFESSOR(A) 3).

Nas situações em que o(a) professor(a) não pode estar presente, a coordenação pedagógica avalia o(a) aluno(a) através da caderneta, tendo por base as observações registradas pelo(a) professor(a). Esta ausência pode gerar outra interpretação das anotações contidas na caderneta pela coordenação.

O conselho de ciclo é pra avaliar o aluno coletivamente. Aí os demais professores pegam o diário de classe daquele professor e observam, dá uma olhadinha pra vê o que teria a dizer a respeito daquele aluno, na ausência do professor (PROFESSOR(A) 8).

O conselho de ciclo tem o dia, que é destinado para conselho de ciclo, é um momento coletivo com todos professores é realmente difícil está com todos professores, às vezes um professor está em outro local, mas é um momento coletivo que a gente pega a caderneta e avaliamos aluno por aluno (desempenho, interesse, comportamento). Coincide muito o aluno na aula é muito indisciplinado e na Educação Física o seu comportamento é completamente diferente (PROFESSOR(A) 9).

No documento está registrado o objetivo do conselho de ciclos:

Nos Conselhos de Ciclos, os educadores, a partir do registro do acompanhamento do aluno e do grupo, refletirão sobre as questões de natureza epistemológica e de transposição didática, avaliando planejando e construindo a prática pedagógica desenvolvida em cada área do conhecimento. Esse momento contemplará, ao mesmo tempo, as dimensões relativas às atitudes e valores, aprendizagens sócio-afetivas e culturais e os saberes específicos, e, concomitantemente, analisará de modo interdisciplinar os diferentes conteúdos curriculares (RECIFE, 2003, p. 165-166).

Analisando o documento e as entrevistas, identificamos que as falas não expressam o sentido proposto pela Rede para a realização dos conselhos de ciclos. Os componentes acabam sendo observados separadamente e as possibilidades de desenvolver atividades conjuntas e projetos interdisciplinares são restritas e não uma sistemática comum nas escolas.

Tem tudo isso, conselho de ciclo, planejamento, reunião pedagógica, só que realmente a eficiência desses processos dentro do sistema da rede, eu não acho que seja o que poderia ser, acho que falta um tempo maior pra isso, um debate mais aprofundado sobre o projeto pedagógico da escola, um debate mais aprofundado sobre planejamento no sentido de ser mais individual pelos professores, não há uma interdisciplinaridade (PROFESSOR(A) 5).

A gente tem a formação dos coordenadores, na formação dos coordenadores a gente orienta uma série de coisas, inclusive trabalhar com projetos. O ano passado aconteceu também para os professores como trabalhar com projetos didáticos, não só a questão do projeto didático, mas a orientação que vai fazer com que dará suporte a esse coordenador para trabalhar junto ao professor (GESTOR(A) 2).

A orientação para o coordenador trabalhar junto com o(a) professor(a) torna-se inviável tendo em vista que o(a) professor(a) de EF encontra-se no contra turno, onde está o coordenador do 1º 2º e 3º ciclos, com objetivos e competências particulares para aquele ciclo.

No planejamento, o(a) professor(a) faz a seleção dos conteúdos que serão trabalhados naquele período. Segundo o documento:

Os professores pautarão a prática pedagógica na interdisciplinaridade, planejando atividades e selecionando conteúdos, a fim de contemplar as diferenças e atender às necessidades de alunos e de grupos, seja do ponto de vista acadêmico, seja na inserção cultural, ou ainda na ampliação dos repertórios e das competências pessoais e coletivas (RECIFE, 2003, p. 157).

Esta é mais uma contradição que encontramos quando o documento propõe a interdisciplinaridade e ao vivenciarmos as práticas pedagógicas da Educação Física observamos que os momentos destinados para o corpo docente da escola planejar e desenvolver projetos interdisciplinares são escassos. O(a) professor(a) de Educação Física, na maioria das vezes, se encontra sozinho no contra turno, longe de seus pares, ou seja, dos(as) professores(as) do mesmo ciclo.

Esse ano mesmo eu não tenho nenhum projeto interdisciplinar, com outra disciplina, mas já tive, várias, já fiz trabalho com professor de geografia (PROFESSOR(A) 6).

Não dá pra gente fazer uma parada única onde esteja todo mundo. Infelizmente o professor não estando na grade apresenta e apresentará esse problema, a solução seria adequar as escolas numa estrutura mínima para que esses meninos ficassem dentro da grade curricular (GESTOR(A) 3).

A possibilidade que Gestor(a) 3 levanta é de grande valia para construir condições que possibilitem a organização do trabalho pedagógico coletivamente. O documento ainda reforça:

Na relação dialética da aprendizagem com o desenvolvimento, na perspectiva de perceber a realidade sob a ótica da totalidade, a interdisciplinaridade se constitui a forma mais apropriada de abordagem, de compreensão e de construção do conhecimento. A adoção dos ciclos tem como um de seus fundamentos básicos a compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em situações e em contextos complexos de realização, o que implica a necessidade de estabelecer relações de intertextualidade e, mais ainda, de interdisciplinaridade que forneçam as referências que ampliarão o conhecimento, compreendido e constituído sob perspectivas mais amplas, contextualizadas e integradas. Dessa forma, as situações reais a partir das quais e nas quais a aprendizagem e o conhecimento se dão, refletem e superam a fragmentação das diversas áreas, da prática pedagógica e do próprio conhecimento (RECIFE, 2003, p. 155).

A interdisciplinaridade vai além da simples integração de disciplinas. Ela deve contemplar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esta relação é presenciada por alguns(as) professores(as) em projetos desenvolvidos em parceria com outras áreas ou até mesmo como sugestão da própria Rede. Entretanto, para a maioria dos atores sociais pesquisados, o isolamento do componente curricular e do(a) professor(a) desfavorece as possibilidades de organizar o trabalho coletivamente e desenvolver projetos interdisciplinares. A

dificuldade em realizar projetos interdisciplinares e em concluí-los está expressa na fala dos(as) professores(as).

A gente tem no planejamento os projetos, por exemplo, gincana, é um projeto que envolve todas as áreas, mas cada um trabalha com seu conteúdo, mas na gincana todo mundo se envolve com a gincana, isso é um projeto. Que eu saiba, que eu tenho conhecimento que são todas as áreas (PROFESSOR(A) 3).

O ano passado teve o projeto do Circuito dos Poetas, um projeto interdisciplinar que a rede trabalhou. A minha parte seria assim, trabalhar com os alunos a questão dentro da vida desses poetas, que tem um livrinho, quais são as brincadeiras na infância que eles teriam participado. Então a gente chegou a esse levantamento e depois a culminância seria uma caminhada, que tem um circuito aqui no centro da cidade dos poetas. Aí a professora estava na escola com esse material e ele desapareceu aí ela já achou melhor não dá mais continuidade por conta disso. Não houve a culminância desse projeto (PROFESSOR(A) 9).

Para iniciar projetos e ações interdisciplinares, professores(as) e gestores(as) da escola precisam se permitir novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, ao ponto de dialogarem permanentemente sobre o processo, avaliando e refletindo sobre seus resultados, no sentido de avançar na prática pedagógica desenvolvida na sala de aula e na escola.

Após o planejamento, verificamos os critérios que os(as) professores(as) utilizam para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de Educação Física durante o ano letivo.

Eu diria que é a escolha do professor dentro da sua realidade da turma que ele está, da motivação do aluno pra trabalhar aquele tema, então é uma questão de escolha, não existe assim uma determinação. [...] A gente tem a proposta de conteúdos, dentro de jogo uma série de temas que a gente pode abordar, dentro de dança, dentro de ginástica, tem aqui no diário de classe essa proposta de conteúdos, algumas orientações (PROFESSOR(A) 8).

Eu acho que um ponto fundamental é a seleção dos conteúdos, mas não atribuo também isso aos ciclos, mas à oportunidade de reunir os professores pra montar a proposta pedagógica, e essa proposta pedagógica fundamentalmente era uma proposta de conteúdo, era um programa pra Educação Física em todos os ciclos, então isso contribuiu pra a sistematização, organização, seleção dos conteúdos. Isso foi o avanço de vida (PROFESSOR(A) 5).

Os eixos temáticos e conteúdos estão presentes na caderneta escolar e os mesmos são selecionados pelos(as) professores(as) tendo com base na proposta elaborada coletivamente e de acordo com os espaços disponíveis na escola. O(a) Professor(a) 6 após selecionar os conteúdos a partir da sua realidade apresenta sua estratégia para trabalhar o mesmo eixo temático em diferentes turmas:

As aulas de Educação Física na seriação, por exemplo, atualmente a gente pode trabalhar um conteúdo de aula de Educação Física, estou falando de como a gente trabalha na rede, a gente trabalha aquele conteúdo por 2 anos. A gente faz as modificações necessárias, as abordagens diferentes, por exemplo, eu vou trabalhar um jogo esportivo voleibol, na 5ª série eu vou trabalhar ele de uma maneira mais geral, de uma forma mais jogada, alguns movimentos ele tem no jogo de voleibol. Já na 6ª série eu vou trabalhar com mini voleibol, mas eu vou colocar mais técnica, eu vou diferenciar os movimentos do voleibol, eu vou colocar para eles a necessidade daquele movimento nas várias situações de jogo e também posso trabalhar com eles a parte tática de jogo, a questão de posicionamento de quadra, rodízio. Eu posso usar o mesmo conteúdo de aula nas 2 séries mas utilizando estratégias e procedimentos diferentes e focando os tópicos diferentes (PROFESSOR(A) 6).

A sistematização do conhecimento é trabalhada aqui partindo do mais simples para o mais complexo. O(a) professor(a) 6 avança ao trabalhar o mesmo conteúdo com diferentes níveis de complexidade nas várias turmas, que segue a lógica da organização espiralada do pensamento demonstrando ampliação dos dados dentro do ciclo. Este procedimento está fundamentado na proposta construída coletivamente e favorece o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Educação Física.

Perante das condições estruturais e da resistência por parte dos(as) alunos(as), a temática esporte é a mais trabalhada em relação às demais nas escolas.

Eu seleciono assim, as séries menores trabalho mais com jogos, alguns movimentos mais básicos, corrida e tal, aí depois vem a questão do esporte os maiores é esporte, é difícil aceitarem outra coisa. [...] É uma pressão muito grande pra ter futebol, futebol de salão as vezes eu tenho que, então eu dou determinado conteúdo e depois vai terminar jogando futebol pra poder, a gente tem também as competências, então tem que trabalhar em cima daquelas competências (PROFESSOR(A) 2).

Na escola só trabalha a ginástica e o esporte, há séculos que eu faço assim, pela própria condição minha como professor e a condição que a escola, que eu percebo na escola, aí eu faço a ginástica e os esportes, no esporte eu

começo com atletismo, depois faço o handebol, o voleibol, o basquete o futsal e encerrando com jogos inter-classes (PROFESSOR(A) 3).

Nas observações das aulas nas Escolas A e B, durante a pesquisa, os(as) alunos da Escola A demonstraram maior interesse e envolvimento na temática e na organização proposta pelo(a) professor(a), apresentaram ainda uma aceitação da temática e a participação da turma foi total. Na Escola B, ao iniciar a temática da aula, os(as) alunos apresentavam uma resistência à aula proposta, assim como, um descompromisso e desrespeito com o(a) professor(a); com isso muitos não participavam.

Dentre as temáticas e conteúdos elencados na caderneta, o esporte foi nitidamente a temática mais vivenciada e até mesmo como recompensa a um outro tema de pouca aceitação como a ginástica. Com isso, a participação masculina foi maior durante as aulas na Escola B.

Professor(a) 4 toca em um ponto interessante quando os estudantes demonstram resistência ao relacionar os conteúdos trabalhados na Educação Física com outros componentes como a matemática.

Vocês não pedem para o professor de matemática, na matemática vocês também dão assunto que vocês não gostam, então eu me acho também no direito de dar conteúdo que vocês não gostam, porque eu sou igual ao professor, então é assim, uma há concordância, a gente entra em certos acordos e esses acordos, eu acho que é importante até certo ponto (PROFESSOR(A) 4).

Dentre os conteúdos e temas apresentados na caderneta, a dança apresenta maiores dificuldades de ser vivenciada na escola.

Dificuldade com a dança, eu digo assim no geral, não só comigo, a gente tem uma estatística, até por conta das dificuldades de espaço, de local de trabalho, então assim na rede toda, a gente tem dificuldade com a dança (PROFESSOR(A) 6).

Dança não dá pra trabalhar, não tem um espaço pra colocar, apesar que se a gente for trabalhar, você não tem um espaço, a ginástica ainda consegue trabalhar, os jogos consegue, esporte também, mas a dança é complicado, porque não tem espaço (PROFESSOR(A) 9).

Propor uma nova temática é um desafio para o(a) professor(a), mas não um empecilho a um conhecimento que os(as) alunos(as) possam ter acesso.

Eu tive que fazer dança e eu enfrentei o primeiro desafio pra mim foi a questão cultural, que os alunos disseram que dança não é coisa de homem, então esvaziou bastante e eu acabei trabalhando separado, meninos e meninas, dançando separado, eu tive que fazer o dia dos meninos e o dia das meninas e aí foi uma questão de adaptação pra poder fazer com que acontecesse as aulas (PROFESSOR(A) 1).

A questão de gênero é presenciada no cotidiano das aulas de Educação Física, assim como a resistência por parte dos estudantes a uma nova temática.

Com a diversidade de temas que podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física, seguem, com base na proposta pedagógica de Educação Física da Rede, os eixos temáticos e conteúdos elaborados pelo coletivo de professores(as).

QUADRO 06: Distribuição dos eixos temáticos e conteúdos de Educação Física do 3º e 4º ciclos

Eixos Temáticos da Cultura de Movimento	Conteúdos	
Jogo: elementos lúdicos e simbólicos	Tipologia	Jogos esportivos, populares, de salão,
	Fundamentos de regulação	Regras dos diferentes jogos
	Fundamentos gestuais e de organização	Técnicas, táticas, organização dos jogos (festivais, campeonato, torneio)
	Princípios de realização	Ludicidade, simbolismo, flexibilidade, regionalidade
	Temas históricos e sociais	História dos jogos, os jogos e a mídia, jogo e ludicidade etc
Esporte: elementos institucionalizados	Tipologia	Modalidades coletivas e individuais
	Fundamentos de regulação	Regras das modalidades esportivas e sua flexibilização
	Fundamentos gestuais e de organização	Técnicas, táticas, organizações esportivas (torneio, campeonato, festivais), noções de treinamento
	Princípios de realização	Institucionalização, universalização, padronização, igualdade de chances, comparações objetivas, sobrepujança, especialização, instrumentalização
	Temas históricos e sociais	História dos esportes, o esporte e qualidade de vida, o esporte e a mídia, a violência e o esporte, o preconceito no esporte etc
Dança e manifestações rítmicas	Tipologia	Danças nacionais, internacionais, populares, folclóricas, clássica, moderna, contemporânea
	Fundamentos de regulação	Ritmo, noção de espaço/tempo
	Fundamentos gestuais e de organização	Passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios
	Princípios de realização	Expressividade, harmonia gestual
	Temas históricos e sociais	História das danças, os modismos e os valores estéticos na dança, danças com diferentes origens sociais, a dança os tabus e os preconceitos, danças de diferentes culturas, os tipos de dança etc

Eixos Temáticos da Cultura de Movimento	Conteúdos	
Ginástica e Qualidade de vida coletiva	Tipologia	Movimentos básicos, exercícios ginásticos, ginásticas esportivas, modalidades ginásticas
	Fundamentos de regulação	Regras das modalidades esportivas e fundamentos anátomo-fisiológicos
	Fundamentos gestuais e de organização	Movimentos básicos (andar, correr, saltar, equilibrar, balancear/embalar, trepar/subir, rolar/girar etc), técnicas de exercícios, qualidades físicas gerais (velocidade, flexibilidade, força, resistência, coordenação, equilíbrio, ritmo, agilidade), esquemas motores (lateralidade, percepção espaço-temporal), seqüência de exercícios, coreografias, exercitações
	Princípios de realização	Sobrecarga, continuidade, individualidade
	Temas históricos e sociais	História das ginásticas, ginástica e qualidade de vida, os modismos e os valores estéticos na ginástica, ginásticas com diferentes origens sociais, os tipos de ginástica etc

Fonte: Coletivo de Professores de Educação Física da Rede de Educação Municipal do Recife (2005, p. 227-228).

Na proposta elaborada pelo coletivo de professores(as) da Rede, os eixos temáticos não contemplam as lutas, que podem ser inseridas a partir das manifestações locais e culturais da própria comunidade, como a capoeira.

Ao selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos, os(as) professores(as) precisam pensar estratégias para que estes conteúdos consigam alcançar os objetivos e competências desejados para o 3º e 4º ciclos de aprendizagem.

A metodologia na concepção crítica sugere o processo dinâmico da organização do trabalho pedagógico da sala de aula. Para o Coletivo de Autores (2009, p. 86), a aula, na perspectiva crítico superadora, é entendida como “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social”.

Veremos como as estratégias metodológicas são compreendidas e materializadas pelos(as) professores(as) em suas práticas:

Em relação à metodologia do professor, eu acompanhei, acho que não teve uma alteração tão grande. Os métodos de ensino continuaram basicamente os mesmos, com aquelas aulas de demonstração, as aulas usando muito o método parcial, método analítico. [...] Práticas com novos métodos, novos processos, tudo isso acho que é mais complicado, para um professor que está há muito tempo num método mais tradicional de ensino, dentro da Educação Física (PROFESSOR(A) 5).

Mas geralmente professor de Educação Física, ele só fazem aula de campo (GESTOR(A) 3).

Eu não tenho uma sala na escola para Educação Física, eu utilizo uma sala que o professor não vem, coisas desse tipo, um arranjo, até no pátio de entrada, eu coloco lá um quadro, pra mostrar pra eles uma coisa que a gente esteja trabalhando. Mais especificamente são esses os instrumentos de avaliação, a questão da participação nas aulas, como eles aceitam o trabalho de pesquisa, por exemplo, uma turma inteira eu coloco esse trabalho todinho, hoje tinha 35 meninos na 5ª A, somente 10 trouxeram trabalho (PROFESSOR(A) 6).

O documento Tempos de Aprendizagem (RECIFE, 2003) deixa clara a importância do compromisso dos(as) professores(as) para reorganizar o ensino e consequentemente suas práticas e estratégias metodológicas, afirmando que,

Para a mudança, o desafio inicial é a adesão e o compromisso do professorado com esse ideal democrático de reorganização pedagógica e de gestão escolar, reinventando o fazer docente, a postura profissional e as práticas educativas de professores, de alunos e da comunidade escolar (RECIFE, 2003, p. 130).

Na tentativa de propor novas estratégias e pelas condições de trabalho, os(as) professores(as) relatam as limitações presentes na escola diante, também, da resistência e do desinteresse por parte dos(as) alunos com o conteúdo. O(a) professor(a) acaba sem alternativa.

Eu não consigo aqui nessa escola, eu percebo que quando eu vou trabalhar alguma coisa mais elaborada, tento sistematizar o conteúdo, eu não consigo com eles, entendeu? Eles tem um descompromisso muito grande, então um aluno que apresenta um mínimo de interesse ele já se destaca (PROFESSOR(A) 1).

Não tem, às vezes, nem um momento de aplicação de uma prova de Educação Física, é uma coisa de outro mundo. Mas é interessante. Eles chegam na quadra com a intenção de que não tem nada haver com o que eles estavam vendo na sala de aula. É que ali é outro lugar, pra você conseguir falar 5 minutos pra explicar o que vai fazer com eles, é assim uma coisa, uma proeza, mas digamos, eu consigo fazer, consigo explicar e consigo pedir para eles fazerem, eles fazem. No final você pergunta: Finalmente pessoal qual foi o tema da aula que fizemos hoje? Se você não der pistas não sai nada, não sai nada PROFESSOR(A) 3).

Professor(a) 3 tenta superar as práticas convencionais, porém estas práticas da Educação Física ainda não estão presentes na rotina dos(as) alunos(as) e tão pouco da escola. A visão da Educação Física como área do conhecimento, que tem conteúdos específicos e significativos para sua formação, no entanto, ainda está restrita em detrimento ao sinônimo atribuído pelos(as) alunos(as), como hora de

jogar bola. Esta foi a visão dos alunos, que identificamos na Escola B, em relação ao componente Educação Física.

Depois de observar como os conteúdos são organizados e as metodologias, veremos neste instante os procedimentos avaliativos desenvolvidos na Educação Física. Para avaliar, o documento indica algumas orientações:

A organização da prática pedagógica em ciclos de aprendizagem pressupõe o desenvolvimento de ações, nas quais a avaliação se constitui como elemento fundamental de ações, na medida em que a inserção e a promoção do aluno em cada um dos ciclos ocorrem durante o processo de aprendizagem, a partir das competências definidas e alcançadas. Nesta perspectiva a ação de avaliar se define enquanto processo de constatação, de compreensão, de intervenção e de constituição do exercício de aprender a construir o conhecimento (RECIFE, 2003, p. 164).

Portanto, a ação de avaliar é entendida como

Processual, reflexiva, cumulativa; Verificadora dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; Passíveis de verificação permanente dos constantes e diversos movimentos de aprendizagem; Mobilizadora dos processos que possibilitem os avanços na construção do conhecimento; e Definidora do tempo e das formas de promoção do aluno (RECIFE, 2003, p.165).

Mas, para os(as) professores(as), o processo de avaliação é considerado confuso e uma das maiores dificuldades com a implantação dos ciclos de aprendizagem, principalmente em lidar com avaliações descritivas e não mais com notas. No diário de campo registramos dificuldade dos(as) professores(as) em avaliar o processo, normalmente nas duas Escolas as avaliações foram feitas pela participação nas aulas e por uma atividade de pesquisa sobre a temática trabalhada.

Os professores, eles avaliam, eles terminam colocando nota e na hora H de preencher a caderneta fazem uma transcrição, estão com a cabeça seriada se eles ainda fazem essa prática (GESTOR(A) 2).

Práticas com novos métodos, novos processos, tudo isso acho que é mais complicado para um professor que está há muito tempo num método mais tradicional de ensino, dentro da Educação Física, no caso da avaliação sempre foi um problema pra rede (PROFESSOR(A) 5).

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem está ligada ao projeto político pedagógico da escola e representa uma ação mais ampla do que a mera

aplicação de provas e seleção de alunos(as). Os critérios mais freqüentes utilizados pelos(as) professores(as) são a participação e a frequência.

Através da observação, da participação dele na aula, eu tenho um caderno e eu registro os nomes dos alunos, aí tem alguns aspectos que eu avalio, nos alunos e tem um período que eu me sento e deixo eles trabalhando e fico registrando a cada cinco alunos no grupo. Eu avalio o aluno não só na questão do conteúdo em si, mais também os aspectos e sociais afetivos (PROFESSOR(A) 1).

É uma observação contínua, não tem nenhum instrumento assim de avaliação não só na observação. Eu vejo a participação (PROFESSOR(A) 2).

A não frequência nas aulas de Educação Física não implica em retenção, pois no sistema de ciclos o(a) aluno(a) deve ter o mínimo de 75% de frequência no total de todos os componentes.

São 200 dias letivos eles tem um percentual em cima daqueles 200 por exemplo, eles podem não vir pra uma aula de Educação Física, mas ele vai pra todas as outras não tem falta nas outras, ele tem a frequência das outras, então não vai ser retido (PROFESSOR(A) 6).

Mesmo que a organização em ciclos de aprendizagem favoreça a não retenção neste caso, é relevante frizar que os(a) alunos(a), em especial e na maioria que fazem a Educação Física no contra turno, não tiveram acesso a nenhum conteúdo sobre os conhecimentos de que trata a Educação Física. Esta questão gera um outro problema no que se refere ao direito de acesso a este componente que deve ser garantido aos estudantes pela Rede.

A avaliação passa por diversas interferências quanto à estrutura, horário de aula no turno e contra turno e permanentemente apresenta elementos conflituosos para sua realização. Conflitos e limitações sobre o processo avaliativo na Educação Física estão presentes nas escolas observadas e nas entrevistas com gestores(as) e professores(as), onde os mesmos reconhecem tais dificuldades. Para justificar estas limitações o Coletivo de Autores esclarece:

Essas limitações decorrem, basicamente, do entendimento restrito sobre a avaliação do ensino e, ainda, por buscar esse entendimento à luz de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 96).

Verificamos que outras estratégias são possíveis para superar a mera observação e participação, porém são pouco utilizadas no cotidiano das práticas dos(as) professores(as).

Pode fazer uma avaliação escrita, uma apresentação oral, um micro seminário, um trabalho de pesquisa, uma avaliação prática daquele determinado movimento ou uma resolução de problemas daquele conteúdo. Existem várias formas de avaliar (PROFESSOR(A) 7).

Olha, graças a questão dos ciclos, do ano passado pra cá, com grande dificuldade nas turmas de 8ª série, que é o 2º ano do 4º ciclo é que eu venho tentando fazer uma avaliação escrita (PROFESSOR(A) 3).

Eu faço sempre avaliações, tem a parte teórica que é justamente um trabalho de pesquisa ou então temos o que tem acontecendo como, por exemplo, na atualidade: a Copa do Brasil e pra justamente complementar (PROFESSOR(A) 4).

Mesmo com dificuldades no registro avaliativo identificamos pontos positivos quanto às novas possibilidades de avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Os(as) professores(as) ainda encontram dificuldades ao avaliar os estudantes nas aulas de EF, no entanto avançam com relação a simples avaliação por frequência e observação. O observamos nas entrevistas e nas observações a inserção da pesquisa, atividades avaliativas individuais e em grupo, avaliação escrita, apresentação de trabalhos em formato de seminários e a avaliação prática como alternativas de avaliar o conteúdo ministrado. Estas estratégias ampliam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e enriquecem sistemática de organização da disciplina EF no currículo.

Questionamos se os(as) alunos(as) tem o caderno de Educação Física e nas escolas A e B observadas não é uma prática comum. O conhecimento, nestas aulas observadas, foi transmitido oralmente. Na Escola A houve uma aula com exposição no quadro negro, pois o espaço – quadra - destinado para a aula de Educação Física estava inviabilizado devido à chuva. Na Escola B, além da quadra, o(a) professor(a) utilizou também a sala de informática. Sobre a rotina da utilização do caderno, Professor(a) 6 responde:

A gente tem uma parte da caderneta que a gente retrata a turma, quais são as dinâmicas de aula que eles aceitam melhor. Em educação física as melhores dinâmicas pra eles são as atividades práticas. Os alunos não tem

caderno de Educação Física, mas acho que seria uma boa visse!
(PROFESSOR(A) 6).

A organização sistemática do conhecimento, contido na caderneta sobre os eixos temáticos e conteúdos vivenciados no 3º e 4º ciclos, é um fator importante que contribui e facilita o trabalho pedagógico do(a) professor(a) e a compreensão do(a) alunos(a) no processo educativo. Uma proposta é apresentar aos responsáveis, nas reuniões de pais, as atividades realizadas pelos estudantes durante aquele período. Esta ação aumentará a visibilidade da Educação Física, expressando o compromisso com o ensino e obtendo o reconhecimento pela comunidade escolar.

Após este processo avaliativo os(as) professores(as) registram na caderneta as competências instituídas naquele período por cada aluno(a) sobre os conteúdos trabalhados. Registram, ainda, a cada conselho de ciclo, as observações referentes ao período e ao final do 4º conselho emitem o parecer final, de acordo com as cinco sugestões contidas na caderneta sobre seu rendimento escolar, avaliando também aspectos atitudinais dos estudantes.

Este é o panorama que visualizamos ao conviver mais tempo com estudantes e professores(as) no cotidiano da escola. Assim a organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar na Rede Municipal de Ensino do Recife passa por momentos conflituosos entre a proposta e sua materialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises já realizadas dos documentos da SEEL, assim como nos estudos de revisão de literatura, podemos levantar algumas considerações frente aos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife. Os ciclos surgem com o objetivo de diminuir o fracasso escolar e equiparar a defasagem idade/série frente aos altos índices de retenção. Este foi o motivo que estimulou a implementação desta proposta em diversas realidades de ensino, inclusive na cidade do Recife com a implantação dos ciclos de aprendizagem em toda Rede em 2001.

Anteriormente à implantação dos ciclos de aprendizagem em 2001, encontramos na Rede a primeira experiência com o ciclo, na época o ciclo de alfabetização, que esteve presente nas escolas do município durante três anos, de 1986 a 1988 na gestão de Jarbas Vasconcelos, e por motivos políticos não houve continuidade na gestão seguinte.

Observamos que não há uma só concepção de ciclos; além de sua diversidade de termos, eles representam características particulares. A experiência do mesmo sistema de ensino, seja ciclos de aprendizagem ou ciclos de formação implantados em diferentes localidades, não é idêntica. Os ciclos partem de uma concepção de ensino que diverge da lógica seriada, porém com suas especificidades que também são decorrentes da política governamental e da realidade na qual estão inseridos.

Os ciclos de formação e de aprendizagem possuem uma concepção que distancia dos ciclos propostos pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC, ainda com raízes no sistema de ensino em séries. Identificamos uma aproximação de concepção de homem, sociedade e ensino entre a realidade dos ciclos de formação na Escola Cidadã em Porto Alegre, na Escola Plural em Belo Horizonte e com os ciclos de formação e desenvolvimento humano em Goiânia.

Os ciclos de aprendizagem se organizam, na Rede Municipal de Ensino do Recife, baseados nas aprendizagens de Philippe Perrenoud e trazem uma nova concepção de ensino com mudanças no currículo. O currículo, por ciclos, procura reorganizar os tempos e os espaços escolares, que, fundamentalmente, a escola é quem deve se adequar aos diferentes estudantes e não os estudantes à escola.

Na realidade da Rede Municipal, o 1º, 2º, 3º e 4º ciclos de aprendizagem, que correspondem ao ensino fundamental, foram implantados em todas as escolas de uma única vez. Fator que gerou grande polêmica, pois como sugere a literatura, a proposta deve ser implantada de forma gradativa.

Com o impacto do novo sistema, os(as) professores(as) criticam a forma pela qual foram implementados e justificam que o processo se deu de forma verticalizada, sem a participação dos mesmos na elaboração da proposta, o que gerou insegurança e o descontentamento por parte dos(as) professores(as) em suas ações pedagógicas. Entretanto, encontramos ambigüidades ao analisar detalhadamente as entrevistas, pois nas falas fica explícito que houve a participação dos(as) professores(as), que se deu durante os encontros realizados pela Rede e nos espaços de formação continuada.

As transformações com a implantação de uma nova concepção de ensino alteram o cotidiano da escola e representam novas possibilidades no processo de ensino aprendizagem, além de refletir, tanto no ciclo enquanto organização escolar quanto no ciclo enquanto organização do pensamento.

Destacamos a presença e a participação ativa dos(as) professores(as) de Educação Física na construção da proposta pedagógica para o componente Educação Física, após a implantação dos ciclos de aprendizagem. Atendendo esta demanda, a proposta de formação continuada apresentada pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer tem o propósito de oferecer alternativas de pensar junto e encontrar soluções para questões que envolvam cada componente e a escola.

Críticas sobre as políticas educacionais são freqüentes, principalmente quanto a não institucionalização das propostas como políticas e quanto à continuidade dos projetos. Muda-se a gestão e em muitos casos, por questões partidárias, o processo se fragmenta e conseqüentemente modifica a concepção de ensino. Não é o caso da cidade do Recife, que nesta última eleição, a gestão do Partido dos Trabalhadores conseguiu se reeleger e com isso dar continuidade aos projetos e propostas da Rede.

Detemos-nos a analisar o período de implantação até a segunda gestão do PT em 2008. A partir de 2009 mudanças na política educacional de ciclo foram evidenciadas como o novo formato do processo de formação continuada - das capacitações, que eram por área e passaram a ser por proximidade das escolas, podendo ou não corresponder à RPA.

Com a modificação dos espaços e tempos escolares, visando superar a lógica formal da escola seriada e a fragmentação do currículo, os ciclos devem estar fundamentados em políticas públicas estruturadas que permitam a qualidade e a operacionalização da proposta.

A política de ciclos proposta pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da cidade do Recife ressalta a necessidade de espaços que promovam debates, discussões, estudos e trocas de experiências a partir da realidade de cada professor(a) e da escola. Estes espaços tem a formação continuada como eixo articulador destes momentos.

Durante as entrevistas com gestores(as) e professores(as) e as observações realizadas nas escolas, estes espaços não são suficientes para atender as necessidades da proposta. Os encontros são restritos dentro da escola e o tempo pedagógico não conseguiu ser organizado de maneira a atender esta demanda.

É importante para a continuidade dos ciclos o envolvimento do coletivo na construção e reconstrução da proposta, na organização do trabalho pedagógico da escola, desde a participação no projeto político pedagógico, no planejamento coletivo, no planejamento por componente curricular, o planejamento individual - hora atividade - do(a) professor(a) até a participação nos conselhos de ciclos. Estes são momentos imprescindíveis que devem ser garantidos pela Rede e constantes na rotina da escola. É necessário um planejamento com todos os(as) professores(as) do 3º e 4º ciclos juntos. A Rede deve procurar oferecer e garantir estes momentos.

Neste sentido, é importante que o coletivo estabeleça objetivos comuns, tornando-os claros ao grupo, para que possa acompanhar e desenvolver suas práticas, sistematicamente, com a participação ativa nos projetos interdisciplinares. Na luta por uma educação inclusiva que quebre barreiras e contribua para uma melhor consolidação da proposta de ciclos de aprendizagem.

Os problemas e as dificuldades vivenciados nas escolas organizadas em ciclos de aprendizagem não são apenas de um(a) professor(a) ou uma área do conhecimento, mas sim do coletivo da unidade educacional, tornando necessário o envolvimento do coletivo na organização do trabalho pedagógico, assim como, projetos interdisciplinares que contribuam para uma melhor consolidação da proposta de ciclos de aprendizagem.

Conforme as entrevistas, os atores sociais consideram que a proposta apresenta equívocos que ainda permanecem conflituosos para os(as)

professores(as), estudantes e comunidade escolar, quanto a questão da avaliação e seus instrumentos e critérios avaliativos para o processo de ensino aprendizagem.

Com base nas entrevistas e observações, constatamos que a nomenclatura do ensino seriado permanece no interior da escola ciclada. As ações também evidenciam a fragmentação da proposta, a individualidade do conteúdo onde cada professor(a) no seu tempo e espaço ministrando seu componente curricular, a presença de um número elevado de estagiários nas escolas, a não permanência dos estudantes, na Escola B observada, quando o(a) professor(a) falta. Neste caso, os mesmos foram liberados antes do horário final da escola ou utilizam a estratégia de “subir aula” de outro componente curricular.

Verificamos a necessidade e a relevância da Educação Física ser ministrada no turno regular e defendemos esta proposta à medida que não podemos negligenciar conteúdos da cultura aos estudantes, e que seja garantida a eles a condição de participar das aulas dentro da grade horária e não a vejam como uma opção no contra turno, pois nenhum outro componente curricular é ministrado no contra turno escola. Isto favoreceria o envolvimento e a participação dos(as) professores(as) nas atividades pedagógicas da escola.

Outro aspecto que exige atenção gira em torno da denúncia dos(as) professores(as) que não há aulas de Educação Física nos primeiros ciclos. Ela consta no currículo, mas nenhum outro(a) professor(a) a contempla.

Na visão dos(as) gestores(as) o espaço ideal para as aulas é a quadra. Neste dilema de espaço adequado, eles esquecem que muitas vezes a sala de aula também é um espaço pedagógico que a Educação Física não possui, por estar em 29 das 35 escolas que possuem o 3º e 4º ciclos no contra turno escolar.

Seria excelente que os ambientes escolares fossem diversificados, arejados, agradáveis para o trabalho com os estudantes e que ampliassem as oportunidades pedagógicas do conhecimento para todas as áreas. Para evitar as constantes variações climáticas, de preferência que estes espaços sejam cobertos, para que estudantes e professores(as) consigam realizar as aulas de Educação Física.

Uma proposta é avaliar a Educação Física no contra turno e introduzi-la no turno regular, de forma que o estudante não precise optar em relação às dificuldades em retornar à escola e que ele tenha o direito de participar e conhecer os conhecimentos da área.

Outra proposta é organizar a carga horária dos(as) professores(as) favorecendo suas permanências na mesma escola. A carga horária equivalente para todos contribuirá para que não haja a necessidade de complementação em outra ou em outras escolas como acontece atualmente.

Este é um investimento que gerará custo para a Rede, mas que significativamente sanará muitos problemas vividos nas escolas e será uma ação político-pedagógica para a qualidade no ensino e, em particular, para a materialização da proposta de ciclos.

Nesta sistemática, a Rede deverá garantir que os(as) professores(as) permaneçam na mesma escola durante todos os horários e todos os dias da semana, pois, assim, os(as) mesmos(as) terão condição de se envolver, conhecer e vivenciar como é estruturada a organização do trabalho pedagógico da escola. Nesta organização, haverá mais tempo para elaborar, discutir, refletir e propor atividades fundamentadas e coletivas como requer a proposta de ciclos de aprendizagem no município do Recife. Assim como, investir na formação continuada de qualidade também é uma ação que deve ser constante na Rede.

Investir na formação continuada de qualidade e na realização de concurso público para todas as áreas, pois o número de estagiário na Rede é elevado, sendo nas escolas visitadas maior que o número de professore(s) efetivos. Além de ampliar o número de professores(as) de Educação Física na Rede inclusive para o 1º e 2º ciclos.

Esta alternativa resolverá muitas dificuldades na Rede como a não participação dos(as) professores(as) nos planejamentos, nos conselhos de ciclos e demais reuniões pedagógicas da escola, além de favorecer o trabalho interdisciplinar proposto pelo documento.

É preciso que a Rede ofereça condições para que os(as) professores(as) consigam desenvolver suas práticas com tempo e espaço para inová-las estrategicamente. O investimento em educação será pequeno em função dos resultados que serão alcançados no profissionalismo dos(as) professores(as) e no processo ensino aprendizagem dos estudantes.

Torna-se necessário buscar alternativas de atendimento aos estudantes com defasagem escolar dentro dos anos do ciclo; como: oficinas temáticas, atividades paralelas, reagrupamentos dentre outras, exercitando estratégias metodológicas que

estabeleçam a prática social, a problematização e a instrumentalização, a reflexão do(a) professor(a) sobre suas práticas e retorno a elas.

Os(as) professores(as) reconhecem possibilidades de estratégias metodológicas, porém são pouco utilizadas no cotidiano das práticas pedagógicas, predominando as aulas práticas com informações dadas oralmente. As metodologias variam de professor(a) para professor(a) de acordo com seu planejamento.

Pode-se organizar as atividades desenvolvidas pelos estudantes durante as aulas de Educação Física, juntamente com os demais componentes e apresentá-las aos responsáveis nas reuniões de pais. A Educação Física precisa registrar e expor à escola e a comunidade o trabalho que desenvolve com os estudantes em suas aulas. Esta é uma iniciativa importante na organização do trabalho pedagógico da Educação Física e que pode ser realizada.

Entretanto, com uma proposta sistematizada na caderneta, os(as) professores(as) questionam o atual formato, considerando que aumentou as informações do aluno e também aglomerou mais trabalho. A alternativa é torná-la mais prática, o que permitirá o preenchimento de todos os dados, de acompanhamento dos estudantes nas aulas, em dia.

As temáticas já contidas na caderneta facilitam, no entanto não é fator que signifique que todas são vivenciadas. O eixo temático mais evidenciado continua sendo o esporte e alguns não são trabalhados devido a falta de material e de espaço adequado.

A avaliação é um dos pontos mais polêmicos e ainda confusos principalmente no que se refere construir avaliações descritivas e não por notas. Sendo os critérios mais presentes na avaliação a observação e a frequência.

Nesta pretensão, é imprescindível a participação ativa e permanente dos(as) professores(as) no processo de formação, no projeto político pedagógico, no planejamento coletivo, no conselho de ciclo, assim como na discussão com a comunidade sobre as dificuldades e avanços da proposta de ciclos de aprendizagem para o ensino.

A organização do trabalho pedagógico da Educação Física nos ciclos de aprendizagem passa por oscilações de inovação e avanço e ao mesmo tempo de resistência e negação da proposta. O compromisso, por parte dos sujeitos envolvidos, é um dos elementos que garante o bom funcionamento dos ciclos. A parceria entre SEEL, professores(as) e comunidade é que constituirá uma base

sólida para a materialização da proposta de ciclos de aprendizagem nas escolas da cidade do Recife.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. A Prática Pedagógica da Educação Física no Contexto Escolar: um estudo de caso. **Revista de Pedagogia**. Ano 3 – número 6 – Especial sobre formação de professores. Brasília, Universidade de Brasília, 2002.

_____. Sobre a Formação Profissional dos Professores de Educação Física e as Teorias do Saber Docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 9/2, p. 313-330, jul./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: _____. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Maria de Jesus Vasconcelos; AMORIM, Roseane Maria de. Formação Continuada e a Prática Pedagógica dos (as) Professores (as) alfabetizadores (as): desafios e perspectivas para um novo tempo. In: RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. **Educadores em Rede: articulando a diversidade e constituindo singularidades**. Recife, 2008, p. 149-156.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17 nº. 71, p. 33-40, jan/2000.

_____. As séries não estão centradas nem nos educandos nem em seu desenvolvimento. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Solução para as Não-Aprendizagens: séries ou ciclos?** Série Ação Parlamentar; n. 217, p. 26-31, 2002.

BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. A (in) visibilidade da violência simbólica na estrutura escolar seriada como uma das possíveis explicações causais da violência contemporânea e da exclusão social. In: RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. **Ciclos de aprendizagem: olhares sobre as práticas nas escolas municipais** – leituras complementares. Recife: Secretaria de Educação, 2004, p. 45-59.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, Elba; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos Ciclos Escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillar. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 189-226.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9394/96. Brasília, 1996.

BRAYNER, Flávio Henrique. Education, Citoyenneté et Transformation Sociale: les embarras d'une politique éducative "populaire". L'enseignement des "Études Sociales" dans le "Ciclo de Alfabetização". Recife/Brésil, 1986-1988. Vol II. **Thèse de Doctorat**. Université René Descartes – Paris V – Sorbone – Sciences Humaines. Paris, 1993.

CACHORRO, Gabriel. Cultura Escolar e Educação Física: uma abordagem etnográfica. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (coords). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 223-248.

CAVALCANTI, Rejane Maria Siqueira. **Os Especialistas em Educação e a Supervisão Escolar**: em busca de uma identidade. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Trad. por Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE. Educação Física Escolar – uma proposta pedagógica. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.) et al. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes e proposta pedagógica**. Série Educação e Cultura. Recife: EDUPE, 2005, p. 219-231.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar Letrando**: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental. 2008, 183. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

DE LIMA, Homero Luís Alves; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Notas para uma Arqueogenealogia dos Saberes do GTT de Epistemologia do CBCE. In: CARVALHO, Iara (org.). **Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física**. Goiânia: CBCE, 2007, p. 197-213.

FERNANDES, Cláudia. Séries ou Ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (Org.). **A Organização da Escolaridade em Ciclos. Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 55-69.

_____. Escola em Ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, Andréa (org.). **Ciclos em Revista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007, vol. 01, p. 95-109.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Marcelo Guina. **Limites e Possibilidades da Educação Física no Contexto da Escola Cidadã**: um estudo em escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS), 2003. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2003.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e Saídas Educativas na Entrada do Século. In: IMBERNON, Francisco (org.). **Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 21-36.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Tereza. Formação Continuada – Construção Permanente de Saberes: diversidade e singularidades na Educação Física da Rede Municipal de Ensino. In: RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. **Educadores em Rede**: articulando a diversidade e constituindo singularidades. Recife, 2008, p.222-238.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. A Internalização da Exclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, setembro/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação e a Inclusão Social: lutando na contracorrente da globalização excludente. In: RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. **Educadores em Rede**: articulando a diversidade e constituindo singularidades. Recife, 2008, p. 39-49.

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica em Educação. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIZZO, Giovanni. O Trabalho Pedagógico como Referência para a Pesquisa em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 11/2, 159-167, maio/agos, 2008.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução a pedagogia do conflito. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, José. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNON, Francisco (org.). **Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 37-63.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2009**. Goiânia, 2009. 75p.

_____. **Educação Fundamental - Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano**. s/d. Disponível em <http://www.goiania.go.gov.br/shtml/educacao/ef_ciclos.shtml>. Acessado em 25/04/2009.

GROSSI, Esther Pillar. **Como Areia no Alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GÜNTHER, Maria Cecília. A Prática Pedagógica da Educação Física no currículo Organizado por Ciclos: Inovar, Resistir ou abandonar? In: MOLINA NETO, Vicente et al. (orgs.). **Quem aprende? Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 37-66. (Coleção Educação Física).

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT**: comentadas para trabalhos científicos. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**: uma proposta política pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A Prática Pedagógica da Educação Física nos Tempos e Espaços Sociais. In: **XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Conbrace**. Caxambu – Minas Gerais, 2001.

_____. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008, 319p.

LIMA, Eliana Matos de Figueiredo. Relato da Prática Pedagógica do Ciclo de Alfabetização. **Tópicos Educacionais**, Recife, 1990a. Vol. 8 número 1 p. 33-50. Centro de Educação – UFPE.

_____. Relato da Prática Pedagógica do Ciclo de Alfabetização. In: FERREIRA, Emília (org.). **Os Filhos do Analfabetismo**: proposta para a alfabetização escolar na América Latina. trad. de Maria Luíza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990b.

LIMA, Eliana Matos de Figueiredo; BATISTA NETO, José. Relato da Prática Pedagógica no Contexto do Ensino de 1^a a 4^a séries. **Cadernos de Educação Municipal**. Recife, 1988. Ano 1 n^o 2. Prefeitura da Cidade do Recife, Secretaria de Educação e Cultura.

MACHADO, Laêda. Eles “Passam de Rolo” e Ficam Cada vez mais Analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, p. 111-128, 1^o sem. de 2007.

MAINARDES, Jefferson. A Organização da Escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p 35-54.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007a, 240p.

_____. A Pesquisa sobre a Política de Ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: KRUG, Andréa (org.) **Ciclos em Revista**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007b, p. 113-126.

_____. A Pesquisa Sobre a Organização da Escolaridade em Ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

MAZONI, Anna Rachel Mendes Gontijo. **Corpo e Movimento no Cotidiano de Uma Escola “Plural”**, 2003, 194p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MENEZES FILHO, Naércio; VASCONCELLOS, Lígia; WERLANG, Sérgio; BIONDI, Roberta. Sistema de ciclos não piora ensino, diz estudo. **FOLHA DE S. PAULO**. São Paulo, 15/12/2008. Geral Imprensa Oficial. GS6 MI

MINAS GERAIS. Lei 17.942, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o ensino de Educação Física nas escolas públicas e privadas do Sistema Estadual de Educação. Belo Horizonte, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec, 1998.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane. Educação Física e Educação: o espaço pedagógico para localizar a Educação Física e os fundamentos que podem mantê-la

na escola. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**, Vitória: UFES, LESEF: Uberlândia: UFU, NEPECC, vol. 2, 2004, p. 13-33.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. **Intervenção Político-Pedagógica: a necessidade do planejamento do currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. 2001, 401p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo, 2001.

_____. Principais diretrizes do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico-PCTP: a experiência de Uberlândia. In: _____ et al. (org.). **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP: a experiência de Uberlândia**. 2. ed. Uberlândia: Casa do Livro; Linograf, 2002, p. 25-32.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel H.; TERRA, Dinah Vasconcellos; PIROLLO, Alda Lucia. Novas Perspectivas para a Avaliação na Disciplina Educação Física Escolar: o caso da abordagem dinâmico-dialógica aplicada pelo nepecc/ufu. **Revista Motricidade Online**. Disponível em <http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=137:novas-perspectivas-para-a-avaliacao-na-disciplina-educacao-fisica-escolar-o-caso-da-abordagem-dinamico-dialogica-aplicada-pelo-nepeccufu&catid=48:docencia&Itemid=90>

NASCIMENTO, Eliane Araújo. **Governo Jarbas (1986-1988) O Ciclo de Alfabetização e o Conformismo Científico-Tecnológico das Massas**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

NEDBAJLUK, Lidia. Formação por Ciclos. **Educar Curitiba**, n. 28, p. 247-261, Editora UFPR, 2006.

NUNES, Terezinha. Ajustando Contas com a Progressão Continuada. In: GROSSI, Esther (org.). **Como Areia no Alicerce: ciclos escolares**. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 53-62.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **O Ensino e a Avaliação da Aprendizagem do Sistema de Notação Alfabética numa Escolarização Organizada em Ciclos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, UFPE, Recife, 2004.

PEDROZA, Reigler Siqueira; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Avaliação em Educação Física: a desconstrução anunciada. In: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Conbrace**. Recife, 2007.

PEREIRA, Eliene Lacerda *et al.* Pesquisa em Educação Física Escolar. **II Congresso Nacional de Educação Física, Saúde e Cultura Corporal - CNEF**. UFPE, Recife-PE, 2008.

PEREIRA, Eliene Lacerda. **A Formação de Educadores na Escola Superior de Educação Física de Goiás: Impacto do Currículo Instituído em 1994**, orientado para o contexto escolar. 2001. Monografia (Especialização). Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001a.

_____. A Formação de Educadores na Escola Superior de Educação Física de Goiás: impacto do currículo instituído em 1994, orientado para o contexto escolar. **Pensar a Prática**, revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. FEF-UFG, Vol. 4, p. 81-98. Goiânia: Ed. Universidade Federal de Goiás, 2001b.

_____. Experiência da Educação Física nos Ciclos de Formação Humana em Goiânia: O que se deve ensinar X O que é ensinado In: **XIV Simpósio de Estudos e Pesquisas Educacionais da Faculdade de Educação UFG**. Goiânia, 2005.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Orientações Teórico Metodológicas (Otm) Para o Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco**. Recife: SEDUC-PE, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECIFE, Prefeitura. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: construindo competências (versão preliminar)**. Recife: Secretaria de Educação, 2002.

_____. **Tempos de Aprendizagem, Identidade Cidadã e Organização da Educação Escolar em Ciclos**. Recife: A Secretaria: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

_____. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/> 2009/01/15>. Acesso em 25/04/2009.

_____. **Educadores em Rede: articulando a diversidade e constituindo singularidades**. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. Recife, 2008.

_____. Secretaria de Educação. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/sepe>>. Acesso em: 25/09/08.

SÁ BARRETO, Elba Siqueira. O Sistema de Ciclos é o mais adequado na Escola para Todos. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Jan/fev, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007b.

_____. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007a.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** Tradução María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACS; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Ana Paula Gomes dos; RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Avaliação em Educação Física na Perspectiva dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. In: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Conbrace.** Recife, 2007.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Jair M. Trabalho Coletivo na Escola. In: PETEROSSO, Helena Gemignani; MENESES, João G. de Carvalho (coords.). **Revisitando o Saber e o Fazer Docente.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 89-101.

SISNEP, Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/sisnep>>. Acesso em: 24/10/2008.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Reinventando a Escola: os ciclos de formação na escola plural.** São Paulo: Annablume, 2002.

SOUZA, João Francisco de. **E a Educação Popular?? Quê??: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro.** Recife: Bagaço, 2007.

_____. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Prática Pedagógica da Educação Física nos Tempos e Espaços Sociais. In: **XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Conbrace.** Caxambu – Minas Gerais, 2001.

_____. Breve História da Educação Física na Escola Brasileira: Refletindo sua inserção como componente curricular. In: NÓBREGA, Terezinha Petrúcia de. **O Ensino de Educação Física de 5ª à 8ª séries.** Natal: Paidéia-UFRN/MEC, 2005a, p. 13- 32.

_____. A Educação Física como Componente Curricular: polêmicas e desafios do passado e do presente. In: NÓBREGA, Terezinha Petrúcia (org.). **A Educação Física no Ensino Fundamental.** Natal: Paidéia - UFRN/MEC, 2005b, p. 07-19.

_____. **A Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica**, 2007, 353p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007a.

_____. A Educação Física numa Proposta Pedagógica em ciclos de Aprendizagens. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-99, jan. 2007b.

_____. **A Análise de Conteúdo como Forma de Tratamento dos Dados na Pesquisa Qualitativa em Educação Física**. Recife, s/d.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; TAVARES, Marcelo; LORENZINI, Ana Rita. **Educação Física no Contra -Turno da Escola de Educação Básica: a unidade dos contrários**. Recife, 2009 (mimeo).

TAFFAREL, C. N. Z. et al. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**\Grupo de trabalhos pedagógicos da UFPE – UFSM. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. A Educação Física na Cultura Escolar. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (coords). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 197-221.

_____. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 30-51. Agosto/99.

VEIGA, Ilma Passos. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, 1995, p. 63-82.

APÊNDICES

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice A – Roteiro de entrevista - Professores(as)

A – FORMAÇÃO

Nome

Graduação Ano de conclusão

Instituição: pública () privada ()

Pós-Graduação

Ano de conclusão

Instituição: pública () privada ()

B - EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Tempo de docência:

Tempo de docência na Secretaria de Recife

Nesta Unidade Educacional

Outros vínculos empregatícios:

COORDENADORA DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA:

C – FORMAÇÃO CONTINUADA

Trabalhos apresentados em capacitações, seminários, revistas ou publicados (tema e ano)

Quando foi realizado o último curso de formação continuada e em que área foi realizado?

D - DADOS DA ESCOLA

Nome da Escola:

Ciclos de atuação:

Freqüência de aula:

Tempo de aula:

Aulas no () Turno regular () Contra turno

Quais os espaços escolares que a Educação Física tem acesso para aulas?

1. Como era a organização da escola no sistema seriado?
2. Como eram organizadas as aulas de Educação Física no sistema seriado?
3. Como se deram as relações entre a Secretaria, a escola e a disciplina Educação Física, durante a implantação dos ciclos de aprendizagem?
4. Houve participação dos professores na construção e implantação dos ciclos na rede?
5. Que características você pode ressaltar em relação à mudança da seriação para os ciclos? O que mudou na organização da escola com os ciclos?
6. O que mudou na organização das aulas de Educação Física?
7. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola? Qual a frequência e local?
8. Você participa de reuniões pedagógicas, planejamento, conselho de ciclo?
9. Como acontecem as escolhas dos conteúdos? Como planeja suas atividades, há registro?
10. Como identificar se o aluno aprendeu? Há registros?
11. Quais os recursos e metodologias utilizados na avaliação?

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice B – Roteiro de entrevista - Gestores do 3º e 4º ciclos

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Nome:
Formação:
Cargo:
Função:
Tempo de rede:
2. Qual o papel da sua função no 3º e 4º ciclos?
3. O que caracteriza o ensino em ciclos?
4. O que são os ciclos de Aprendizagem?
5. Como se organizam os componentes curriculares, em especial o de Educação Física?
6. Como foi o processo de implementação da proposta de Ciclos na Rede Municipal de Ensino do Recife?
7. Que impactos a implementação dos Ciclos de Aprendizagem tiveram na rede? E na Educação Física?
8. Como era este processo no ensino em série?
9. Como se dá a formação de professores do 3º e 4º ciclos?

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice C – Roteiro de Entrevista - Gestor da primeira experiência de ciclo

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Nome:
Formação:
Atuação:
Tempo de atuação:
No período de 1986:
2. Como se constituiu a Primeira Experiência de Ciclos na cidade do Recife na gestão de Jarbas Vasconcelos em 1986?
3. Como se deu este processo?
4. Qual era a concepção do Ciclo de Alfabetização?
5. Como se situava a Educação Física neste cenário?
6. Você participou de alguma forma da implementação dos Ciclos de Aprendizagem em 2001?
7. Qual o conhecimento que você tem sobre os Ciclos de Aprendizagem?
8. A concepção dos Ciclos de Aprendizagem se aproxima ou se distancia do Ciclo de Alfabetização?
9. Como você avalia a primeira experiência do Ciclo de Alfabetização?
10. Na sua opinião, a que podemos atribuir a descontinuidade do Ciclo de Alfabetização?
11. Alguma outra questão que não levantamos, mas que considera relevante e queira destacar acerca dos Ciclos?

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice D – Roteiro de observação

1. **Elemento Central:** trato com o conhecimento – Organização do trabalho pedagógico;
2. **Operacionalização:** tratamento dado às práticas objetivo/avaliação, conteúdo/forma e gestão.
3. **Categorias analíticas:** Organização do Trabalho Pedagógico, Prática Pedagógica, Ciclos de Aprendizagem;
4. **Conteúdo de observação:**
5. **Pontos de orientação para investigação,** referentes ao objeto de estudo – questões gerais:
 6. Como se configura/realiza a Organização do Trabalho Pedagógico?
 7. Como a Organização do Trabalho Pedagógico se dá na escola?
 8. Como ela se materializa na Prática Pedagógica da Educação Física?
 9. Como são selecionados, organizados e sistematizados os conteúdos?
 10. Como acontece a organização da Educação Física no currículo?
 11. Como é a participação da Educação Física nas reuniões e momentos coletivos? (PPP, planejamento, projetos, conselho de ciclo, e reunião de pais)
 12. Observar: Como acontecem as escolhas dos conteúdos? Como são distribuídos no tempo? Como é a participação dos alunos e interação?

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice E – Roteiro de Diário de campo

Local:
Espaço:
Dia: ensolarado ou chuvoso
Data:
1ª semana / Mês
Turma: () 3ºCiclo ()4º Ciclo
Nº de alunos participantes:
Nº de alunos presentes e não participantes:
Nº total de alunos:
Horário:
Tema: Conteúdo:
Objetivo:
Estratégia:
Avaliação:
Observações:

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice F – Organização dos dados das entrevistas

Nº Sujeitos	Situação	Tempo de Entrevista	Transcrição	Checagem Pesquisadora Visualizando perguntas e respostas	Transcrição enviada	Confirmação de recebimento e-mail	Checagem Sujeito	Nova Checagem pesquisadora	Marcação Realce quadro
1. G1	Entrevistado	45min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
2. G2	Entrevistado	38min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
3. G3	Entrevistado	50min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
4. P1	Entrevistado	31min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
5. P2	Entrevistado	32min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
6. P3	Entrevistado	45min	OK	OK	OK	OK e/ou telefone	Não resp	OK	OK
7. P4	Entrevistado	43min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
8. P5	Entrevistado	44min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
9. P6	Entrevistado	1h05min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
10. P7	Entrevistado	1h07min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
11. P8	Entrevistado	46 min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
12. P9	Entrevistado	1s05min	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
 Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
 Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
 Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
 Formação Profissional em Educação Física
 Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
 Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice H - Legenda para análise de conteúdo

Fonte Azul - Perguntas entrevistador

Fonte preta – Respostas entrevistado

Realce turquesa: processo de implantação dos ciclos

Realce turquesa negrito: organização da escola em ciclos

PRETO MAIÚSCULO: RELAÇÃO A SECRETARIA/PREFEITURA

Realce em rosa: organização escolar em série

Realce em cinza: participação no planejamento coletivo, reuniões e conselhos de ciclos

Realce cinza negrito: quanto a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola

REALCE EM CINZA MAIÚSCULO:

Fonte Preto sublinhado: avaliação

Realce em amarelo: aulas no horário regular no turno

Realce em verde: aulas no contra turno

Fonte Rosa: Conteúdo

Fonte Azul-Céu: Metodologia

Fonte Verde: Prática pedagógica

Fonte Vermelho: Estrutura/ material/ Espaço de trabalho

Fonte Azul Escuro: experiência como coordenador

Realce vermelho: Treinamento na escola

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice I – Quadro para análise de conteúdo – Dados Gerais Gestores

Dados Gerais	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3
Formação			
Especialização			
Cargo/função			
Tempo de docência			
Tempo de atuação na rede			

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice K - Quadro para análise de conteúdo – Professores(as)

CATEGORIAS/ATORES	PROFESSOR
Processo de implantação dos ciclos de aprendizagem	
Organização da escola em série	
Organização da EF em série	
Organização da escola em ciclos	
turno	
Contra turno	
Organização da EF em ciclos	
Planejamento	
Seleção de conteúdos	
Metodologia	
<u>Avaliação</u>	
Estrutura/material	
Prática Pedagógica	
Treinamento	
Experiência como coordenador	

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Orientador: Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice L - Cronograma de observação - Setembro/2009

Turmas e Conteúdos / Escola A – 45m Turmas: 3.2 A e 4.1 B Escola B – 50m Turmas: 3.2 C e 4.1 A

ário	Segunda Escola B	Terça Escola A	Quarta Escola B	Quinta Escola A	Sexta
DIAS	01	02	03	04	05
7:30 às 8:15	3.2 A Atestado Médico	3.2 C Festival Geraldão	Atestado Médico	3.2 C Festival Geraldão	
09:45 às 10:30	4.1B Atestado Médico	4.1 A	Atestado Médico	4.1 A	
10:50 às 11:35	4.1B Atestado Médico	-----	-----	-----	
DIAS	07	08	09	10	11
	Feriado	Capacitação Estado	Subiu aula	Capacitação Estado	
DIAS	14	15	16	17	18
	Esportes: basq, futsal, vôlei e handebol	Esporte Voleibol		Festival Geraldão	Festival Geraldão Escola A
	Esportes: basq, futsal, vôlei e handebol	Esporte Voleibol		Festival Geraldão	Festival Geraldão Escola A
	Esportes: basq, futsal, vôlei e handebol	-----		-----	Festival Geraldão Escola A
CONBRACE	21	22	23	24	25
				Festival Geraldão voleibol	
				Festival Geraldão EscolaB	
DIAS	28	29	30	01/10	
	Sem aula	Esporte Voleibol		Esporte Voleibol	
	Atividade extra classe	Esporte Voleibol		Esporte Voleibol	
	Atividade extra classe de outra disciplina	-----		-----	

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice M - Cronograma de observação – Outubro/2009

Turmas e Conteúdos / Escola A – 45m Turmas: 3.2 A e 4.1 B Escola B – 50m Turmas: 3.2 C e 4.1 A

Horário	Segunda Escola B	Terça Escola A	Quarta Escola A	Quinta Escola B	Sexta
DIAS	05	06	07	08	09
7:30	Atestado médico	Abertura dos 25º Jogos Municipais		Jogos e Brincadeiras Populares	Treinamento
DIAS	12	13	14	15	16
7:30	Feriado	Pré-banca		Dia do Professor	Treinamento
DIAS	19	20	21	22	23
7:30	3.2 e 4.1 ginástica e futsal	Esporte Futsal		Jogos Geraldão	Treinamento
	Esporte Vôlei e futsal	Esporte Futsal		Jogos Geraldão	Treinamento
	Esporte Vôlei e futsal	-----		-----	Treinamento
DIAS	26	27	28	29	30
7:30	Festival de Jogos: Dominó, baralho, xadrez	Professora aposentou		Alunos sem aula	Treinamento
	Festival de Jogos: Dominó, baralho, xadrez	Alunos sem aula		Alunos sem aula	Treinamento
	Aula suspensa - assalto	-----		-----	Treinamento

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Orientador: Prof^o. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice N - Cronograma de observação - Novembro/2009

Turmas e Conteúdos / Escola A – 45m Turmas: 3.2 A e 4.1 B Escola B – 50m Turmas: 3.2 C e 4.1 A

Horário	Segunda/ Escola B	Escola A	Quarta/ Escola B	Escola A	Sexta
	02	03	04	05	06
7:30	FERIADO	Alunos sem aula		Alunos sem aula	
	FERIADO	Alunos sem aula		Alunos sem aula	
	FERIADO	-----		-----	
	09				
7:30	Festival de Jogos/Basquete	Alunos sem aula		Alunos sem aula	
	Festival de Jogos/Basquete	Alunos sem aula		Alunos sem aula	
	Festival de Jogos/Basquete	-----		-----	
	16	17	18	19	20
7:30	ASSEMBLEIA	Alunos sem aula			
	ASSEMBLEIA	Alunos sem aula	Festival de Jogos/Basquete		
	ASSEMBLEIA	-----	Subiu aula		
	23	24	25	26	27
7:30 3.2A	Jogos de salão Lab. Infor		Professora		
2 ano e 3.2A	Informática e Basquete 2 turmas		Curso do SAEB		
4.1B	Aula sem prof ^a .				
	30				
	Não teve aula				
	Foi chamada no Estado				

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Orientador: Prof.º Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice O - Quadro para análise de conteúdo – O Contexto dos Ciclos de Aprendizagem na Rede

PROBLEMÁTICAS	GESTORES(AS) E PROFESSORES(AS)
Concepção dos ciclos de aprendizagem	
Processo de implantação dos ciclos de aprendizagem	
Trabalho pedagógico da gestão	
Organização da EF em ciclos	
Formação continuada	

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Profº. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice P - Quadro para análise de conteúdo – A Relação dos Ciclos de Aprendizagem na Educação Física

ATORES SOCIAIS	GESTORES(AS) E PROFESSORES(AS)
Organização da escola em ciclos	
Organização do trabalho pedagógico da EF nos ciclos	
EF nas séries	
Estrutura/material coordenação	
Organização da escola em ciclos	
Organização do trabalho pedagógico da EF nos ciclos	
EF nas séries	

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e
Formação Profissional em Educação Física
Orientador: Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientanda: Eliene Lacerda Pereira

Apêndice Q - Quadro para análise de conteúdo – A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física nos Ciclos de Aprendizagem

ATORES SOCIAIS	GESTORES(AS) E PROFESSORES(AS)
PPP/planejamento coletivo	
Conselho de ciclos	
Conteúdo/avaliação	
Metodologia/estratégias	
PPP/planejamento coletivo	
Conselho de ciclos	
Conteúdo/avaliação	

ANEXOS

