

Elizete Silva Resende Correia

**Ciclos de Formação e Organização do Trabalho  
Pedagógico na Educação Física**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Marília Gouvea de Miranda.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Gouvea de Miranda – UCG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elianda F. Arantes Tiballi – UCG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mara Barbosa de Medeiros – UFG

Data: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

A memória de meu pai, Valmino Leão, que, com sua hombridade, me fez entender que o respeito para com o próximo e a educação devem ser atributos inerentes ao homem.

A minha mãe, M<sup>a</sup> de Lourdes, pela presença constante de seus conselhos.

A meu marido, Joaquim Filho, por perceber com o tempo a importância deste trabalho.

A meus filhos, Marcela e Henrique, como representantes de todas as crianças merecedoras de um futuro melhor.

## AGRADECIMENTOS

Este é um momento especial pela deferência que dedico a algumas pessoas que sobremaneira contribuíram para que essa difícil etapa pudesse ser superada.

A minha professora e orientadora Dr<sup>a</sup>. Marília Gouvea de Miranda, por sua perspicácia sabedoria, que desde o início soube interferir com sutileza e firmeza, concedendo-me o prazer de suas críticas construtivas.

A todos e todas, colegas de mestrado, pelas trocas de conhecimentos, alegrias e angústias pelas quais todos passamos e, em especial, a Warlúcia, que diretamente contribuiu para a definição deste trabalho.

Aos professores de Educação Física que permitiram a investigação de sua prática pedagógica, pois sem eles esta pesquisa não teria sido efetivada.

Aos amigos que colaboraram para que eu pudesse iniciar e concretizar essa etapa de estudos, Ely G. S. Evangelista, Maria Helena Café, Ângela Café, Tadeu João R. Baptista, Divina M<sup>a</sup> Carlos, Wagner L. Figueiredo, Perpétua S. N. Melo.

Não há educação mais revolucionária do que aquela que ensina a considerar o mundo não como uma realidade já feita, mas uma obra a ser criada.

(Roger Garandy)

## **RESUMO**

O trabalho teve o interesse em discutir a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física frente à reestruturação do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia em ciclos de formação do desenvolvimento humano. A concepção dos ciclos defende a idéia de agrupar os educandos por faixa etária ou pelas fases do desenvolvimento humano, compreendidas em períodos temporais de três em três anos, completando o processo escolar em nove anos. Essa proposta modifica o processo avaliativo mediante a extinção da reprovação, a fim de garantir a permanência do aluno na escola. Os estudos referentes aos ciclos de formação foram realizados mediante a leitura de documentos editados pela própria Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, de artigos e livros que discutem a proposta e outros que discutem a prática pedagógica no âmbito da Educação Física. Realizou-se uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa, dividida em dois momentos: no primeiro, foram entrevistados professores de Educação Física do ciclo II e, no segundo, foram feitas observações, em sala de aula, de um professor. Partiu-se do conceito de organização do trabalho pedagógico elaborado por Luiz Carlos de Freitas (2002), que o concebe em dois níveis articulados entre si: o nível do projeto político-pedagógico, com os objetivos educacionais escolares, e o projeto pedagógico desenvolvido em sala de aula, a partir das categorias avaliação/objetivos e conteúdo/método. Buscou-se, assim, caracterizar os professores de Educação Física e apreender como eles situam sua disciplina no âmbito da escola organizada em ciclos de formação e, ainda, como se verifica sua prática pedagógica. Foram observadas diferenças na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Mas, de modo geral, não se verifica uma significativa alteração na prática do professor, havendo uma tendência ao distanciamento da prática pedagógica docente em relação aos princípios da proposta de ciclos de formação.

Palavras-chaves: ciclos de formação; ciclos de formação e Educação Física; organização do trabalho pedagógico; professor de Educação Física.

## **ABSTRACT**

The work aimed in discussing the organization of the pedagogical work of the Physical Education teacher facing the new structure of the fundamental education in the Municipal Network of Education of Goiânia in cycles of formation of the human development. The conceiving of the cycles supports the idea of gathering the students by age or phases of human development, between time gaps of three years, finishing the school in nine years. This proposal changes the process of evaluation by extinguishing the reprove, to assure that the student will stay on the school. The studies about the cycles of formation were made by the reading of the documents published by the Municipal Secretariat of Education of Goiânia, from articles and books that discuss the proposal and others that discuss the pedagogical practical in the Physical Education. It was made a field research, divided in two moments: in the first, teachers of Physical Education of the second cycle were interviewed and, in the second, observations were made, in the classroom of one teacher. The concept of organization of the pedagogical work used was the one elaborated by Luis Carlos de Freitas (2002), that conceive it in two levels articulated by each other: the level of the project political-pedagogical, with the school educational objectives, and the pedagogical project developed in classrooms, from the categories of evaluation/objectives and content/method. Thus, it was searched to characterize the Physical Education teachers and learn how they place their subject in the school organized in cycles of formation and how it is their pedagogical practice. It was observed differences in the organization of the pedagogical work of the teacher of Physical Education. But, in most cases, it was not verified a significant alteration in the practice of the teacher, existing a tendency to depart the pedagogical practice of the teacher between the proposal of the cycles of formation.

Key-words: cycles of formation, cycles of formation and Physical Education, organization of the pedagogical work, teacher of Physical Education.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	06
---------------------	----

<b>ABSTRACT</b> .....	07
<b>INTRUDUÇÃO</b> .....	10
<b>1 REFORMA EDUCACIONAL E CICLOS DE FORMAÇÃO</b> .....	16
1.1 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL COM BASE NOS CICLOS DE FORMAÇÃO .....	27
1.1.1 A Concepção da Organização Escolar em Ciclos de Formação .....	30
<b>2 A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO EM CICLOS DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA</b> .....	44
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NA SME .....	53
2.2 AS NOVAS AÇÕES DA SME .....	57
2.3 A ESTRUTURA DOS CICLOS DA SME .....	65
2.4 A PROPOSTA DA SME PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CICLOS DE FORMAÇÃO .....	67
<b>3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	73
3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....	75
3.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PESQUISADOS .....	77
3.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR SEGUNDO OS PROFESSORES PESQUISADOS .....	80
3.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA .....	89
3.5 OBSERVAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA ----	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127



<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	133
<b>ANEXO – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	140

## **INTRODUÇÃO**

Classificado como um dos nove países mais defasados educacionalmente na Conferência de Jomtien (1990), o Brasil deu início, nos anos de 1990, a uma ampla reforma

educacional. Uma das inovações advindas dessa reforma foi a proposição de mudanças na organização escolar com base em “ciclos de formação humana”, que vem sendo efetivada em vários municípios e estados.

A proposta de “ciclos de formação de desenvolvimento humano” foi primeiro implantada em 1996 em Belo Horizonte com a Escola Plural. Neste período, o Plano Decenal (1993) já havia iniciado o processo de elaboração e concretização de suas perspectivas para os próximos dez anos, seguido de outros programas educacionais instituídos no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa proposta para a reorganização curricular teve como suporte a LDB 9394/96 que, em seu artigo 23, dava abertura para se estruturar o ensino em ciclos. Essa tentativa de resolução dos problemas educacionais teve como antecessora os chamados “Ciclos Básicos de Alfabetização”, que tiveram vigência marcante entre as décadas de 1960 e 1980.

No município de Goiânia, a transformação curricular do ensino fundamental de grade seriada para ciclos de formação iniciou-se em 1998, com o projeto político-pedagógico denominado de *Escola para o Século XXI*, implantado primeiramente em 40 escolas, com os ciclos I e II, além de “classes de aceleração de aprendizagem” para correções de fluxo e de idade-série. A introdução do ciclo III ocorreu em 2003 e posteriormente os ciclos foram implantados em todas as escolas da Rede Municipal de Goiânia.

O propósito da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) era romper com a estrutura tradicional de ensino, principalmente em relação à avaliação, um dos fatores que ocasionavam a repetência, a distorção idade-série e o insucesso escolar. Com vistas à formação integral do educando, algumas modificações tiveram por base na Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre, dentre elas o redirecionamento da organização do processo escolar de acordo com o processo de desenvolvimento humano. Assim, o tempo escolar ficou agrupado em ciclos, com o ciclo I compreendendo a infância recebendo alunos de seis a oito anos; o ciclo II abrangendo a pré-adolescência, para alunos de nove a 11 anos, e o ciclo III a adolescência, para alunos de 12 a 14 anos.

Os ciclos de formação fundamentam-se, assim, nas fases do desenvolvimento humano, organizando seu processo educativo em tempos e espaços diferentes da escola

seriada. O enfoque na escola organizada em ciclos centra-se em uma educação que oportunize acesso a experiências culturais diversas, com vistas a formar o indivíduo em todas as suas dimensões e não apenas naquelas voltadas para o mundo de trabalho. A lógica dos ciclos, de acordo com Miguel G. Arroyo (2000), principalmente na Escola Plural, fixa-se em atingir objetivos educacionais propostos a partir de modificações no sistema avaliativo, combatendo o processo de avaliação excludente que ocorre na escola seriada, que julga que o tempo é necessário para a apreensão do saber. Assim, em consonância com as fases do desenvolvimento humano, os ciclos organizam-se em três períodos de três anos cada, sendo que o aluno não fica retido entre esses períodos dentro de cada ciclo, podendo também não ficar retido de um ciclo para o outro, considerando as estratégias pedagógicas utilizadas para que o aluno obtenha progressão no seu percurso escolar.

Em vários outros sistemas públicos de ensino no Brasil foram adotadas organizações seguindo os princípios da proposta dos ciclos, cada qual com suas especificidades, dentre elas a “progressão continuada”, que é a que mais se diferencia das demais. Freitas (2003) distingue a proposta de “progressão continuada” das propostas de ciclos de formação por entender que aquela estaria mais preocupada em adotar recursos escolares eficazes para a promoção da aprendizagem visando à correção de fluxo de alunos.

A organização do trabalho pedagógico dos docentes para atuar com a perspectiva dos ciclos de formação teve de tomar outro contorno, como centrar sua ação pedagógica no educando e não em conteúdos fragmentados a serem ensinados, como também estabelecer um vínculo coletivo com toda a comunidade escolar para a construção do projeto político-pedagógico da escola. Segundo Freitas (2002), essa organização do trabalho pedagógico compreende dois níveis: o do trabalho pedagógico em sala de aula e o da organização global, enquanto projeto político-pedagógico da escola.

A Educação Física, como integrante curricular da escola, integra esses dois níveis de organização do trabalho pedagógico. Assim, sua prática escolar organiza-se utilizando formas de linguagem e expressão comunicativa (sentidos, significados, valores) para transmitir conhecimentos e habilidades, estabelecendo uma comunicação cultural por meio de suas relações sociais com a escola, a família e outras instâncias da sociedade. Portanto, o ato educativo e pedagógico da Educação Física consiste em fornecer subsídios para a

formação do homem, com reflexos em suas dimensões física, cognitiva, afetiva, social, política, ética e cultural.

No projeto político-pedagógico *Escola para o Século XXI* (SME, 1998b), as diretrizes básicas para as áreas de conhecimento são esclarecedoras no sentido de orientarem cada uma quanto ao processo educativo dos ciclos de formação. Para a Educação Física, foi enfatizado seu caráter formativo de amplo impacto sociocultural e, desse modo, ela deve assumir seu espaço e sua especificidade como disciplina curricular. Para a SME (1998b), o professor de Educação Física, neste novo contexto escolar, deve imbuir-se de conhecimentos com sentidos e significados históricos, enfatizando, como eixo norteador do projeto político-pedagógico da escola, a reflexão sobre a cultura corporal, acreditando que esta reflexão corresponda aos interesses da sociedade. A SME sugere, para a formação continuada do professor de Educação Física, que ele estude, reflita e defina junto ao coletivo escolar o que melhor atenda aos interesses do projeto político-pedagógico da escola.

A proposta de ciclos de formação da SME de Goiânia pressupõe do conjunto de professores das diferentes disciplinas uma organização pedagógica que pense na formação integral do educando, de acordo com as fases do seu desenvolvimento, com características ressignificativas visando à aplicação de conteúdos condizentes com a realidade social, que contemplem a interdisciplinaridade e contribuam para um processo de ensino-aprendizagem crítico, participativo, no qual a avaliação torna-se parte de um processo de apreensão reflexiva de conhecimentos.

Esta proposta, de certa forma, vem ao encontro da organização da disciplina Educação Física, uma vez que a organização escolar em ciclos privilegia as fases de desenvolvimento humano em lugar de agrupar os alunos mediante critérios cognitivos, fato favorece a Educação Física, uma vez que permite um melhor agrupamento dos alunos por faixa etária, o que facilitaria o trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

Devido ao fato de a proposta dos ciclos de formação ser uma estrutura nova para o ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, essa concepção ainda requer muitos estudos para que possa contribuir efetivamente para a melhoria do processo educacional. Nesse contexto, o presente trabalho teve o propósito de compreender e discutir

a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, especificamente no ciclo II. Este ciclo foi escolhido por compreender o período que, na escola seriada, corresponde às 3ª e 4ª séries da 1ª fase do ensino fundamental e à 5ª série, já na 2ª fase.

Com o objetivo de apreender o trabalho pedagógico do professor de Educação Física nas escolas públicas municipais de Goiânia, foi feita uma investigação com vista a constatar como este profissional vem se integrando ao processo escolar organizado em ciclos de formação. Se a proposta de organização escolar em ciclos de formação tem como objetivo a participação da Educação Física no projeto político-pedagógico da escola, como se concretiza a inter-relação dessa disciplina aos planejamentos, aos projetos propostos e às demais disciplinas? Buscou-se, também, observar e compreender como a prática didático-pedagógica do professor de Educação Física efetivava-se mais detidamente em sala de aula, analisando se os objetivos, as avaliações, os conteúdos e a metodologia relacionam-se à proposta de ciclos de formação.

Para compreender a dimensão dos ciclos de formação e a atuação do professor de Educação Física nessa organização escolar, optou-se pela pesquisa qualitativa, que tem como premissa inicial a descrição compreensiva da natureza que se está pesquisando, considerando, também que se pode captar com rigor a perspectiva dos participantes e seus pontos de vista acerca das questões focalizadas. Essa discussão envolveu a realização de uma pesquisa de campo, desenvolvida em duas etapas. Na primeira, por meio de instrumentos como entrevistas e questionários, foram pesquisados 11 professores de Educação Física que atuam há pelo menos dois anos completos no ciclo II de uma mesma Unidade Regional da SME de Goiânia, mediante critérios que serão apresentados posteriormente. A intenção era identificar como esses professores situavam sua atuação enquanto docentes de Educação Física na perspectiva da proposta de organização escolar em ciclos de aprendizagem. Em seguida, realizou-se um período de observação das aulas de um dos professores entrevistados que demonstrou grande interesse e dedicação com relação à proposta de ciclos de formação. Pretendia-se observar um professor que se mostrasse mais receptivo à proposta, de modo a observar sua organização pedagógica.

Entendendo que a proposta de organização escolar em ciclos de formação é parte de um amplo processo de reforma educacional por que vem passando o país, fez-se necessário

situar brevemente essas reformas, pontuando algumas delas ocorridas nos governos de José Sarney, Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, discussão feita no primeiro capítulo deste trabalho. No âmbito das reformas curriculares, foi descrita a proposta de ciclo básico de alfabetização, implantada com o objetivo de evitar o fracasso escolar, principalmente na 1ª série do 1º grau, nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo, Curitiba e Goiânia, na década de 1980. Sucessivamente a esta proposta, a organização em ciclos de formação de desenvolvimento humano foi outra reforma curricular, mas que, diferentemente, procurou envolver todo o ensino fundamental e não somente as primeiras séries, como no ciclo básico.

São discutidas, em seguida, as diferentes propostas que poderiam ser consideradas como orientadas pela noção de “ciclos”, buscando compreender suas especificidades: as propostas de Belo Horizonte, com a Escola Plural; de São Paulo, com a Progressão Continuada; do Rio de Janeiro, com a Multieducação, e de Porto Alegre, com a Escola Cidadã, abordando resumidamente em cada uma, sua concepção, seus objetivos e sua organização quanto à dinâmica curricular e ao trabalho pedagógico. De um modo geral, procurou-se compreender os princípios que caracterizam os ciclos de formação, a exemplo da modificação no processo avaliativo, que propõe extinguir a lógica da repetência, voltando-se para um enfoque de progressão do aluno no decorrer de todo o processo educacional. Especial referência foi feita aos docentes que tiveram de modificar sua ação pedagógica e, com isso, repensar sua qualificação profissional no sentido de atender a essa reorganização curricular.

No segundo capítulo, a intenção foi identificar as ações da SME de Goiânia com vistas a implantação e à consolidação dos ciclos de formação, a partir do projeto *Escola para o Século XX*. Discute-se, neste capítulo, como foi instituída a estruturação dos ciclos para o ensino fundamental na SME, sob qual sua concepção e, conseqüentemente, o que se entende ser importante para a formação do professor que vai atuar nesta organização. Foram apontados alguns embates que ocorreram acerca da implantação e, posteriormente, quais ações a gestão seguinte direcionou para que a proposta fosse disseminada e seguida pela comunidade escolar. Há todo um aparato de justificativas para a proposta apresentado na forma de documentos – repassados diretamente às escolas e aos professores ou por meio de jornadas pedagógicas – que determinavam os princípios da organização da escola em

ciclos de formação. Esses princípios foram discutidos com base em autores como Arroyo (1999), Lima (2002) e Krug (2002), que abordaram a dimensão da organização do trabalho pedagógico escolar sob a perspectiva dos ciclos. Nesse contexto, averiguou-se o que a SME determinou e sugeriu especificamente para a Educação Física, enquanto disciplina curricular da escola.

A organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física que ministra aulas para o ciclo II foi analisada no terceiro capítulo. Fundamentada na concepção de organização do trabalho pedagógico de Freitas (2002), que se orienta segundo a perspectiva que envolve a sala de aula – apreendendo as categorias dialéticas, avaliação/objetivos e conteúdo/método – e, de maneira mais global, a escola e seu projeto político-pedagógico, enfocando o trabalho coletivo e interdisciplinar, ambos relacionados aos ciclos de formação.

As considerações finais retomam os capítulos anteriores e fazem um balanço do que foi possível apreender da prática pedagógica do professor de Educação Física na escola de ciclos de formação.

## **1 REFORMA EDUCACIONAL E CICLOS DE FORMAÇÃO**

A organização escolar em ciclos de formação é entendida no presente trabalho como parte de um amplo processo de reformas educacionais que vem ocorrendo no Brasil nas

duas últimas décadas. Ainda que a organização escolar em ciclos seja uma iniciativa mais recente, sua implantação foi precedida por uma sucessão de estudos, propostas, legislações e políticas, que visavam a transformar a educação brasileira, movida principalmente pelo apelo das transformações produtivas e pela questão da mundialização. Neste capítulo, pretende-se situar a organização escolar em ciclos de formação no âmbito das reformas educacionais efetivadas no Brasil, descrever brevemente as iniciativas de alguns municípios e estados brasileiros cuja proposta educacional se caracteriza pela modalidade de ciclos, para, finalmente, discutir a concepção de ciclos de formação. Para tanto, será feita, inicialmente, uma rápida discussão sobre as políticas educacionais formuladas no país nas duas últimas décadas do século XX.

O primeiro governo civil após a Ditadura Militar decorreu de eleições indiretas, mediante as quais foram sufragados os nomes de Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice. Com o falecimento de Tancredo Neves, foi empossado José Sarney, cujo governo tem sido caracterizado como um período de transição, especialmente porque nele foi gestada a Constituição de 1988.

Segundo Vieira (2000), as políticas educacionais do governo Sarney estão expressas em documentos governamentais como *Educação para Todos: caminhos para mudança*, cuja orientação era para uma política de incentivo à universalização da educação básica no Brasil, entendida como

aquela que venha possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente. Nesse sentido, compreenderá também o atendimento a toda a população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular (MEC apud VIEIRA, 2000, p.56).

Outro documento foi o *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-89* que, além de temas como a retomada do desenvolvimento, as reformas, o crescimento econômico e o combate à pobreza, priorizou a escola pública para todas as



crianças de 7 a 14 anos, garantindo sua permanência durante todo o ensino fundamental. O *Dia Nacional de Debate sobre Educação*, conhecido como *Dia D da Educação*, foi o dia escolhido para que todos os envolvidos com a educação, pais, alunos, professores e funcionários, traçassem o perfil da educação que gostariam de ter, com mais escolas, de melhor qualidade, mais verbas e maior participação na vida escolar. Para Vieira (2000), as inovações propostas nesses documentos pouco puderam contribuir para a superação dos problemas da educação.

No ano de 1987, instalou-se a *Assembléia Nacional Constituinte*, estimulando a formação do *Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito*, com a participação de 14 entidades<sup>1</sup>, que perquiriam a destinação dos recursos advindos de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino com 18% das receitas da União e 25% das receitas de estados e municípios. Ao mesmo tempo, iniciou-se a discussão sobre o projeto de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que foi concluída e aprovada somente em 1996 (VIEIRA, 2000).

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição, denominada “Constituição Cidadã” por Ulisses Guimarães, presidente do Congresso Nacional. Vieira (2000) lembra que no capítulo sobre a educação constaram as sugestões aprovadas em 1986 na IV Conferência Brasileira de Educação e sintetizadas na *Carta de Goiânia* que, dentre outros pontos, requeria que “a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e de dever do Estado em promover os meios para garanti-la” (CBE, 1986, p. 1241).

Segundo Vieira (2000), a Constituição assegurou também outras conquistas importantes para a educação.

A consagração da educação como “*direito público subjetivo*” (Art. 208 § 1º); o princípio da “*gestão democrática do ensino público*” (Art. 206, VI); o dever do Estado em prover “*creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade*” (Art. 208, IV); a “*oferta de ensino noturno regular*” (Art. 208, VI); o “*ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria*” (Art. 208, I); o

---

<sup>1</sup> Este Fórum reuniu, em uma única proposta, reivindicações das seguintes entidades: ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, DBP, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE (VIEIRA, 2000).

“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências” (Art. 208, III) (VIEIRA, 2000, p. 63).

Cury (2000, p. 247) ressalta que, no artigo 210 da Constituição de 1988, o *currículo mínimo nacional* se constitucionaliza e, por iniciativa do poder executivo federal, foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com a finalidade de estabelecer os “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A discussão para uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi iniciada somente na década de 1990, com a orientação de integrar às disciplinas tradicionais os temas transversais (a preservação do meio ambiente, a educação sexual e a educação ética), de modo a atualizar e melhor corresponder às demandas da população e da sociedade, estabelecendo padrões que melhor correspondessem à nova orientação mundial, a exemplo de vários países europeus e da América Latina, que já estavam redirecionando seus currículos escolares (BARRETO, 2000, p. 36).

Em 1990, aconteceu, em Jomtien, na Tailândia, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Education For All (EFA)*, uma iniciativa da UNESCO, do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As recomendações para a educação determinadas na conferência foram recorrentes em outros documentos, como o da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), intitulado *Transformación Productiva com Equidad*, que sinalizava a urgente necessidade de se implementarem reformas educacionais em conformidade com o processo de reestruturação produtiva para os nove países em desenvolvimento e com deficiências na alfabetização, conhecidos como “E 9”, que são: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.57).

O *Relatório Delors* (DELORS, 1998), encomendado pela UNESCO após o EFA, além de propor um novo conceito de educação, prescrevia um sistema de ensino flexível, com possibilidade de transferência entre as modalidades de ensino e novas formas de

certificação. Produzido entre 1993 a 1996, este relatório indicaria o papel que a educação deveria assumir no século XXI.

A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico” e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. Cabe, assim, à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais “sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca de paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66).

Todos esses documentos são referências para as reformas educacionais ocorridas em diversos países da América Latina, fixando algumas orientações, como a ênfase na centralidade do conhecimento, na equidade, na qualidade e nas novas formas de gestão (MIRANDA, 1997, p. 40). Discutindo particularmente a concepção de um novo paradigma de conhecimento, Miranda (1997, p. 41) considera que o processo de reestruturação produtiva colocaria em causa “um novo padrão de conhecimento”, mais operativo, interativo, pragmático, global e valorativo. A autora critica a incorporação deste novo padrão às reformas da educação, receando que traria uma concepção de conhecimento como meio de instrumentalização para a ação, traduzida em processos individuais.

Miranda (1997) pondera também que, por parte das agências transnacionais, havia a preocupação de que os países com altas taxas de analfabetismo estivessem comprometendo o crescimento e o desenvolvimento em níveis mundiais; assim, a idéia era que o atendimento das NEBA (Necessidades Básicas de Aprendizagem) iria favorecer e promover melhor qualidade de vida a partir dos processos de aprendizagem, mas com ênfase nas necessidades individuais e não nas necessidades do sistema social.

Em 1990, eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Melo assumiu a Presidência, intitulado seu governo de “Brasil Novo”. O período foi marcado por sucessivas tentativas de intervenção econômica, apresentando recessão, em comunhão com a retomada da

inflação. Na política educacional, seu governo propôs o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (set./1990); o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995* (dez./1990) e o documento *Brasil: um projeto de reconstrução nacional* (fev./1991).

Estes programas estabeleciam vinculações com o compromisso firmado na Conferência de Jomtien e se apresentavam sob a perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo (VIEIRA, 2000).

O governo de Itamar Franco, que se iniciou após o *impeachment* de Fernando Collor, em 1992, propôs novas metas governamentais, com propostas para conter a inflação, como a mudança da moeda e o Plano Real; uma política de contenção de gastos públicos; a aceleração do processo de privatizações; a abertura às exportações e o apoio à modernização das empresas nacionais. Na questão educacional, a preocupação emergente desse governo foi a retomada da universalização da educação “com equidade e qualidade”, implementando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>2</sup>, lançado logo no início do mandato de Itamar Franco, e o *Plano Decenal de Educação para Todos*, que definia “metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 62).

O Plano Decenal foi organizado a partir de 1993, com a *Semana Nacional de Educação para Todos*, sendo concluído em 1994, com a *Conferência Nacional de Educação para Todos*. Vieira (2000) lembra que a elaboração desse plano teve uma configuração diferente dos demais planos já desenvolvidos.

Os primeiros passos em sua direção começam pela criação de dois grupos: um Grupo Executivo, integrado por representantes do Ministério da Educação, do CONSED e da UNDIME, e um Grupo Consultivo, composto por representantes de entidades governamentais e não-governamentais (VIEIRA, 2000, p. 131).

---

<sup>2</sup> Segundo Vieira (2000, p. 124) o SAEB não foi uma criação desse governo como quiseram dar a impressão, pois, desde 1990, denominava-se *Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP)*, sendo que, a partir de 1993, com o segundo ciclo de avaliação, passou a ser chamado de SAEB – *Sistema de Avaliação da Educação Básica*.

Nesse plano, foram apontadas perspectivas para os próximos dez anos, formuladas a partir dos problemas identificados por essas instituições, como formulação de estratégias eficazes de ensino, melhoria dos meios didáticos e da política de distribuição de livros didáticos, melhoria da qualidade das instalações e conservação dos prédios escolares, entre outros. Segundo Vieira (2000, p. 142), a idéia e os planos decenais sustentavam-se no pressuposto de que, por meio de parcerias entre estados e municípios, ocorreria um esforço mais efetivo e mais consciente, “avançando a descentralização pela integração dos sistemas e a participação social em sua gestão”.

A política econômica iniciada no governo de Itamar Franco teve sucesso com o Plano Real, criado pelo Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso que, ao assumir a Presidência da República, deu continuidade ao plano, caracterizando seu governo pela manutenção da abertura às exportações e das privatizações, no contexto de uma economia globalizada e neoliberal.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, além de uma variedade de programas como *Acorda Brasil, está na hora da escola!*, *Guia do livro didático*, *Bolsa Escola*, *FUNDESCOLA*, *PROFORMAÇÃO*, *SAEB* e *ENEM*, entre outros. Segundo o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, na carta de apresentação do *Informe Nacional de Avaliação de Educação para Todos - EFA 2000*, todos esses programas teriam colaborado para os resultados educacionais alcançados, afirmando que o desempenho do Brasil em relação ao *Programa Educação para Todos* teria conseguido uma avaliação bastante positiva, com um “significativo avanço” da educação desde a realização da Conferência de Jomtien (SOUZA, 2000, p. 6).

Dois importantes marcos nesse governo foram a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9394, em 20 de dezembro de 1996, cuja elaboração vinha desde a Constituição de 1988, e a Lei n. 10.172, referente ao Plano Nacional de Educação (MEC), publicada em 09 de janeiro de 2001, que teve seu processo de elaboração iniciado logo após a LDB 9394/96.

As diretrizes e metas definidas no Plano Nacional de Educação para a primeira década do século XXI foram direcionadas para a gestão e o financiamento da educação em cada nível e modalidade de ensino e para a formação e a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, apresentando, para os próximos dez anos, objetivos bastante amplos e ambiciosos, tais como:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;
- a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (MEC, 2001, p.07).

Passados alguns poucos anos da proposição do PNE, já no atual governo, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), pode-se afirmar que as perspectivas de realização desses objetivos continuam distantes, apesar das várias tentativas de reformas empreendidas. Uma dessas propostas é a mudança na organização escolar que vem sendo realizada em várias redes públicas de educação no país nos últimos anos, designadas, conforme o caso, como propostas de Progressão Continuada, de Ciclos de Formação ou de Ciclos de Aprendizagem.

A organização escolar em ciclos tem-se constituído como uma tentativa de solucionar um problema que atinge maciçamente o ensino público: o fracasso escolar, caracterizado pelos altos índices de reprovação e evasão dos alunos na educação pública. Para enfrentar esse grave problema, têm sido formuladas várias propostas de promoção automática, efetivadas em vários lugares do Brasil a partir do final dos anos de 1960. Mainardes (2001, p. 35) situa, com relação ao século XX, os seguintes períodos de implantação da progressão automática no Brasil:

- final da década de 50: publicações e discussões sobre a viabilidade da promoção automática, bem como a retomada de afirmações de gestores e educadores do início do século;

- de 1968 a 1984: primeiras experiências de implantação (Estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro);
- de 1984 a 1990: revisão e reestruturação da promoção automática, combinado-a com outras estratégias, configurando as primeiras experiências de organização de escolaridade em ciclos (Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás);
- a partir dos anos 90: a idéia da escolaridade em ciclos foi incorporada aos ideários pedagógicos e reafirmada a Nova LDB, que instituiu o desdobramento do ensino fundamental em ciclos e o regime de progressão continuada (MAINARDES, 2001, p. 39).

O período de 1984 a 1990 foi importante pela implantação do chamado Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná (1988) e Goiás (1988). Segundo essa proposta, a promoção automática ao final da primeira série, que visava a prolongar o período de alfabetização e mudar o enfoque da avaliação para os processos de aprendizagem, era acompanhada de outras estratégias, como promover estudos complementares para alunos com dificuldades, capacitar professores e alterar a concepção e a prática de alfabetização (MAINARDES, 2001, p. 45).

No Estado do Rio de Janeiro, de 1983 a 1986 foram construídos os CIEP (Centros Integrados de Educação Pública), com a proposta de atender aos alunos de baixa renda em período integral. Inicialmente os CIEP tentaram seguir os princípios da educação popular de Paulo Freire, mas houve uma variação de tendências pedagógicas e correntes de pensamentos, como a pedagogia dos conteúdos e a do escolanovismo, além das proposições de Piaget, Rogers e Gramsci, o que dificultou a articulação entre essas correntes. A partir de 1984, o bloco único de alfabetização, que desde 1978 funcionava como um bloco, com a união da 1ª e da 2ª série do 1º grau, foi eliminado, mas, em termos de conteúdo, continuou a ser a antiga 1ª série, distribuída em dois anos, seguindo os conteúdos da 2ª na 3ª série e assim sucessivamente, prejudicando o andamento escolar. Devido a isso, essa proposta foi reformulada, implantando-se, em 1985, as Classes de Alfabetização, com uma turma antes da 1ª série, oferecendo mais tempo para a alfabetização, havendo a promoção automática para a 1ª série e ampliando para nove anos o ensino de 1º grau (CUNHA, 1995, p. 151).

Em São Paulo, no ano de 1986 foi implantado o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), semelhante aos CIEP do Rio de Janeiro, visando também à formação

global, num regime integral. Segundo Cunha (1995), nenhuma dessas propostas conseguiu seu intento. No ano de 1984, a rede estadual de ensino de São Paulo iniciava o ciclo básico, enquanto no Rio de Janeiro a prática do ciclo básico de alfabetização se configurava com outra organização. De certa forma, a experiência de São Paulo serviu de exemplo para as redes públicas estadual mineira e municipal curitibana.

Segundo Cunha (1995), a proposta do ciclo básico em São Paulo era agrupar as duas primeiras séries e o aluno, ao final, tendo alcançado os objetivos definidos para esse período, seria matriculado na 3ª série; caso não obtivesse a promoção, retomava o ciclo por mais dois anos, em classes correspondentes ao seu estágio no processo de ensino-aprendizagem, evitando repetir o que já havia aprendido. Para efetivar e estruturar essa proposta, o material didático produzido foi considerado de alta qualidade e foram tomadas as seguintes providências:

Os professores alfabetizadores tiveram a jornada de trabalho aumentada em duas horas, remuneradas, para reuniões semanais: a dimensão máxima das turmas foi limitada a 35 alunos, que ganharam o benefício da recuperação paralela, com duração de até oito horas por semana, além do período regular; os alunos do ciclo básico tiveram reforço na merenda; os professores foram treinados através de multi-meios, com a colaboração da emissora de televisão educativa estadual e a instalação de 2.500 telepostos para recepção organizada e discussão, com presença obrigatória para os alfabetizadores (CUNHA, 1995, p. 200).

Houve também uma proposta na reforma curricular com o objetivo de reverter a reprovação e a evasão, marcantes na 5ª série e na passagem da 1ª para a 2ª série, que dividida em três momentos o processo de escolarização básica: “o ciclo básico, reunindo as antigas 1ª e 2ª séries; o ciclo intermediário, compreendendo a 3ª, a 4ª e a 5ª séries, e o ciclo final, com as restantes – 6ª, 7ª e 8ª” (CUNHA, 1995, p. 206).

Em Minas Gerais, a partir de 1985, o ciclo básico foi implantado de modo semelhante ao de São Paulo. O Plano Mineiro de Educação (1984/1987) foi estruturado após o *Congresso Mineiro*, realizado de agosto a outubro de 1983. As intenções propostas no congresso eram a retomada dos conteúdos como função básica da escola e a transmissão



do saber sistematizado ancorado ao conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos os estudantes (CUNHA, 1995).

Em Curitiba, também se tentou organizar a escola em período integral, a exemplo dos CIEP, no Rio de Janeiro, por meio do projeto *Educação Integrada em Período de Tempo Integral* que, do mesmo modo que no Rio de Janeiro, não vingou. A introdução do ciclo básico na rede municipal adquiriu grande relevância por ser um novo elemento no currículo e seguiu os mesmos princípios de São Paulo e Minas Gerais. Sua implantação ocorreu em continuidade ao *Plano de Educação do Município de Curitiba* (1986/1988), que continha cinco grandes metas: “garantia de escolarização básica de qualidade; expansão do atendimento do pré-escolar; popularização do esporte; implantação da escola integrada em período integral; democratização e descentralização das decisões” (CUNHA, 1995, p. 258/259).

A implantação do Bloco Único de Alfabetização em Goiânia iniciou-se em 1985, com o bloco composto pela alfabetização e pela 1ª série. A Secretaria Municipal da Educação declarou que estava “inserida no bojo de uma proposta global” e que sua proposta educacional se assemelhava às de São Paulo e Belo Horizonte, afirmando, também, que essas propostas foram definidas posteriormente a uma

análise da alfabetização implantada nas escolas públicas e da crescente preocupação dos educadores com os elevados índices de reprovação e evasão e delineiam medidas político-pedagógicas que possam reverter os referidos índices e conseqüentemente repercutir positivamente na qualidade do ensino (SME, 1991, p. 02).

O princípio fundamental dos ciclos básicos de alfabetização era oferecer oportunidade de continuidade do ensino, ou seja, evitar o fracasso escolar por meio da promoção automática após dois anos consecutivos de estudos, garantindo aos alunos a aprendizagem necessária para as séries seguintes.

Essa iniciativa, estabelecida em diferentes estados, de alguma maneira levou, para a década seguinte, a uma outra organização do ensino para a primeira e a segunda etapa da

educação básica<sup>3</sup>, que resultaria na proposta dos ciclos de formação de desenvolvimento humano, adotado em alguns sistemas de ensino público do país.

Em São Paulo, a partir de 1998, a proposta em ciclos para o ensino fundamental seguiu na mesma linha do ciclo básico com *progressão continuada*. Freitas (2003, p.09) considera que essa proposta é mais instrumental que a dos ciclos de formação, pois “destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc)”. Afirma ainda que a progressão continuada é herdeira de uma escola tradicional, que acredita poder compensar as desigualdades sociais por meio de uma garantida aprendizagem a partir de recursos escolares eficazes, favorecendo o conhecimento a todos com equidade. Freitas (2003) faz essa alegação ancorado em Bertagna, que explica como se deu a implantação da proposta em São Paulo:

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegure uma aprendizagem dos alunos e sua progressão intra e interciclos[...]. A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam os textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla ao aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Arelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno (apud FREITAS, 2003, p. 24).

Os ciclos de formação, segundo Freitas (2003, p. 53), diferenciam-se da proposta de progressão continuada porque orientam a prática pedagógica do professor quanto às “fases do desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e suas vivências” e também, porque a lógica do ciclo está “marcada pelo rompimento da seriação e pela adoção de um novo articulador para os tempos e espaços da escola”.

## 1.1 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL COM BASE NOS CICLOS DE FORMAÇÃO

---

<sup>3</sup> A Educação Básica no Brasil é dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O reordenamento da educação pautado em ciclos de formação foi lançado em Belo Horizonte com a denominação de Escola Plural no ano de 1996, expandindo-se para outras capitais como Rio de Janeiro (Multieducação), Porto Alegre (Escola Cidadã) Brasília (Escola Candanga), São Paulo (Progressão Continuada) e para outras localidades do país. Essas iniciativas foram incentivadas pela LDB n. 9394/96, em seu artigo 23 que, de certa forma, liberou a organização quanto à estrutura do ensino básico em ciclos ou com base na idade, dentre outras formas.

Moreira (2000) e Barretto (2000) descreveram as perspectivas das propostas em quatro capitais que adotaram esse sistema: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre.

Os princípios ordenadores do currículo estão fortemente ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea, como a construção da identidade, a análise das relações sociais geradas no e pelo trabalho e a valorização deste, a preservação do meio ambiente e da saúde, o conhecimento e o respeito à diversidade das expressões culturais e a condenação de quaisquer formas de discriminação. Especialmente atentos às desigualdades sociais produzidas pelo peso das desigualdades de renda e por outras formas de exclusão social das massas urbanas que povoam as escolas das regiões metropolitanas, esses currículos voltam-se explicitamente para a construção de uma cidadania ativa (BARRETTO, 2000, p. 28).

Moreira (2000) baseia-se em Arelaro para explicar a proposta político-pedagógica de São Paulo, esclarecendo que a proposta orientou-se pelos princípios da participação, da descentralização e da autonomia. “O quadro de referência teórico-metodológico privilegiou a valorização da relação teoria-prática; o princípio da interdisciplinaridade; a relação dialógica; o desenvolvimento dos programas das escolas a partir do estudo da realidade local” (ARELARO apud MOREIRA, 2000, p. 119). O objetivo era buscar a realidade para selecionar os temas geradores a serem trabalhados e interpretados nas disciplinas, guardando a sua especificidade de abordagem, direcionando a interdisciplinaridade “mais no plano da prática pedagógica e nas questões sociais que no plano epistemológico propriamente dito” (MOREIRA, 2000, p. 120).

Segundo Moreira (2000, p. 122), no município de Belo Horizonte, o princípio que pautou o currículo escolar foi a adoção de eixos transversais e norteadores, inspirados no currículo espanhol vigente. “Os temas funcionarão como eixos transversais, perpassando as diferentes disciplinas e dotando-as de valor social. A educação para a cidadania constituiu tema transversal nuclear, secundado por temas como meio ambiente, diversidade cultural, gênero, etnia, sexualidade e consumo”.

Para Barreto (2000), a intenção era dar maior valor à construção de esquemas e habilidades intelectuais e de identidades sócio-culturais, devendo o aluno, nesse sentido, ser conduzido, ao longo do seu processo de escolarização, em conjunto com seu grupo etário, independente do rendimento alcançado nas diversas áreas do conhecimento. “O pressuposto é de que o convívio e o conjunto das experiências por eles vivenciadas contribuirão para ir suprimindo ao longo do processo educacional eventuais dificuldades de aprendizagem manifestas em momentos específicos” (BARRETO, 2000, p. 32).

A reformulação da estrutura escolar de Porto Alegre fundamentou-se nos ciclos de formação, com pressupostos referentes ao direito à cidadania. Moreira (2000, p.121) aponta três eixos para essa proposta: “a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a educação popular”.

O processo de ensino-aprendizagem foi organizado em complexos temáticos, a partir de pesquisas sócio-antropológicas advindas da realidade da comunidade, acrescentados ao planejamento elaborado por um coletivo de professores, embasado nas teorias sócio-constructivistas. O complexo temático é entendido como “um processo que proporciona o conhecimento, a investigação e a reflexão da realidade, da forma implícita de pensar e de agir das pessoas que com ela e nela interagem para, num movimento dialógico coletivo de negociações, estruturar-se uma ação educacional possível” (GORODICHT; SOUZA apud MOREIRA, 2000, p. 121).

De acordo com Krug (2002), na escola de ciclos organizados por complexos temáticos, são articuladas quatro fontes de diretrizes: a socioantropológica, a sociopsicopedagógica, a epistemológica e a filosófica. Esta autora entende o planejamento do ensino mediado por complexos que ela, fundamentada em Pistrak e em Paulo Freire, associa aos temas geradores: “o planejamento atende a proposição de atividades que

envolvam os momentos de estudo da realidade, busca de conhecimentos sistematizados e retorno para a comunidade das sínteses propostas a partir das descobertas construídas coletivamente pelos estudantes” (KRUG, 2002, p. 18).

A progressão foi outro destaque no sentido de primar pelo avanço na aprendizagem de crianças e adolescentes durante todo o ensino fundamental, dividindo-se em três modalidades: progressão simples (avanço do aluno sem dificuldades), progressão com plano didático de apoio (inclusão de atividades extras pela escola para alunos com dificuldades específicas) e progressão com avaliação especializada (atendimento especializado a alunos, inclusive fora da escola, para sanar dificuldades no processo ensino-aprendizagem), enfatizando que esta aprendizagem deve valorizar e estar de acordo com as fases de desenvolvimento do homem, assim divididas: infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) (KRUG, 2002, p.20).

No Rio de Janeiro, a identificação da proposta de Multieducação apresenta-se nos princípios educativos, com base na construção progressiva de conceitos de complexidade crescente, visando a possibilitar que o aluno se perceba como parte do seu meio social, e na seleção de conceitos-chave comuns a diferentes disciplinas, que perpassam diferentes áreas do saber. “Os princípios educativos se combinam, por sua vez, com cada um dos núcleos conceituais, num intrincado processo, que busca a construção de critérios para a seleção e a ordenação dos conteúdos referentes aos componentes curriculares e à formação de atitudes” (BARRETO, 2000, p. 33).

A proposta de Multieducação sugere articular quatro princípios educativos – meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens – com quatro núcleos conceituais básicos – identidade, tempo, espaço e transformação – visando a atender a todos os alunos respeitando suas diferenças individuais (ROSA, 1998, p. 43).

A reorganização curricular do ensino fundamental em ciclos de formação, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), fundamentou-se nos princípios dos projetos da Escola Plural de Belo Horizonte e da Escola Cidadã de Porto Alegre, resultando na proposta intitulada “Escola para o Século XXI”, implantada no ano de 1998. A perspectiva dessa proposta pautou-se na formação humana e cidadã, com a intenção de oferecer subsídios para que crianças e adolescentes ampliem suas potencialidades,

satisfazendo suas necessidades básicas, bem como desenvolvendo a solidariedade, o respeito mútuo, o respeito ao meio ambiente, a ética e outros elementos necessários à vida em sociedade (SME, 2001). Neste sentido, a SME deu ênfase à modernização e à reestruturação administrativa, implementando Unidades Regionais de Ensino, com o objetivo de descentralizar as ações.

Para Arroyo (2000, p.33), essas propostas político-pedagógicas baseadas em ciclos de formação, que se iniciaram com as escolas Plural, Cidadã, Candanga e outras implantadas por estados e municípios do país, pretenderam “pensar e construir uma outra concepção e prática de educação básica, de direito à educação, à formação e ao desenvolvimento humano de nossa infância, adolescência e juventude”, sempre com enfoque na formação do sujeito enquanto cidadão e em seu envolvimento em todas as dimensões da sociedade, como a cultural, a política, a econômica, a social e a afetiva. O autor explica que

a retomada de uma concepção mais humanista de educação básica orientada para o pleno desenvolvimento humano dos educandos e para o acompanhamento pedagógico de suas temporalidades aponta horizontes promissores para o equacionamento radical do fracasso escolar, para a superação da cultura da exclusão e da lógica e estrutura seletiva de nosso sistema escolar (ARROYO, 2000, p. 35).

### 1.1.1 A Concepção da Organização Escolar em Ciclos de Formação

Várias expressões são usadas para identificar a organização escolar do ensino fundamental em ciclos: “ciclos de formação de desenvolvimento humano”, “ciclos de aprendizagem” e, ainda, “ciclos de progressão continuada”. A primeira expressão, proposta por Miguel Arroyo (1999b e 2000), é a mais utilizada no Brasil e adotada por várias redes públicas de ensino.

“Ciclos de aprendizagem” é a expressão utilizada por Perrenoud (1999 e 2004), que também os denomina de “ciclos de aprendizagem plurianuais”. Para esse autor, a noção de “ciclos de aprendizagem” está vinculada à perda do sentido da idéia de reprovação e incide

sobre uma mudança na concepção de tempo de formação do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

Sem reivindicar o monopólio da definição dos ciclos de aprendizagem, defenderei aqui uma visão muito ambiciosa deles, até mesmo audaciosa. Sustentarei uma ruptura radical com as etapas anuais que leve à perda de sentido da própria noção de reprovação. Também combaterei a idéia de que os ciclos de aprendizagem são feitos para favorecer uma escolaridade em várias velocidades. Sustentarei, para tanto, que, em um ciclo de aprendizagem, todos os alunos têm o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final de ciclo. Apostarei aqui em uma diferenciação que não incida sobre o tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação.

Irei defender, enfim, a idéia de que, dentro de um ciclo de aprendizagem plurianual, a orientação das progressões tem de caber aos professores, o que aumenta sua autonomia e suas responsabilidades individuais e coletivas no sentido de uma maior profissionalização (PERRENOUD, 2004, p. 13).

Comparando as experiências brasileiras, Freitas (2003, p. 3) reserva o nome de “ciclos” apenas para aquelas que se orientam por experiências socialmente significativas para a idade do aluno, distinguindo-as das propostas de “progressão continuada”, mais preocupadas em garantir a continuidade do fluxo de alunos.

A organização escolar em ciclos de formação traz mudanças nas noções de tempo e de espaço para a aprendizagem dos educandos, propondo uma estrutura cujo enfoque principal seja a modificação no processo avaliativo, extinguindo a lógica da repetência, dando prioridade aos objetivos educacionais a serem alcançados e não aos conteúdos a serem apreendidos, com ênfase maior na formação do homem enquanto ser social, propondo que os alunos se agrupem por faixa etária ou segundo as etapas do desenvolvimento humano, no sentido de melhor incluir esses alunos no processo educativo escolar.

Seguindo esse pensamento de uma educação voltada para o lado social e de acordo com as idades, pode-se também buscar uma fundamentação para os ciclos em Pistrak (1981), como o fazem Krug (2002) e Freitas (2002).

Seria ridículo negar que, em idades diferentes, a criança reage diferentemente aos fenômenos exteriores, concebendo-os diferentemente. É evidente que cada idade tem suas particularidades e isto deve ser seriamente considerado pela escola. Mas há uma distância entre esta verdade e a determinação das preocupações da criança de acordo com sua idade. As formas de intelecto infantil são simplesmente as formas assumidas pelas preocupações da criança, mas estas preocupações, em si mesmas, são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social da criança; trata-se simplesmente das formas nas quais se processa um certo conteúdo, mas de modo algum o conteúdo depende das propriedades do cérebro em desenvolvimento; depende completamente dos fenômenos exteriores da existência, e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens (PISTRAK, 1981, p. 39).

Segundo os autores que defendem a concepção de organização escolar em ciclos, essa inovação educacional implica em grandes transformações. Conforme Vasconcelos (1999), ela pretende o rompimento com a estrutura tradicional de ensino, levando à necessidade de promover mudanças em vários setores: no setor administrativo, no sentido de organizar o tempo, o espaço, os recursos, os trabalhos com a comunidade e o processo de implantação curricular; no setor político e ético, revendo o papel da escola, seu projeto educativo e seus valores; no setor psicológico, relacionando o processo de desenvolvimento ao ritmo dos educandos; no campo da epistemologia, preocupando-se em verificar a apreensão do conhecimento e a relação afetividade-cognição; no setor pedagógico, reestruturando a constituição de classes, o currículo e o planejamento; no setor didático, direcionado as transformações para as práticas em sala de aula (VASCONCELOS, 1999, p. 83-84).

Para que se dê o cumprimento dessa nova proposta, algumas ações e investimentos financeiros devem ter especial atenção. Como aponta Mainardes (2001, p. 50),

Materiais didáticos diversificados, ampliação da rede física, maior tempo de permanência dos alunos na escola, número menor de alunos nas salas de aula, medidas que oportunizem acompanhamento de alunos que necessitam de maior tempo para apropriação dos conteúdos, valorização dos profissionais da educação (incluindo melhores salários), financiamento de pesquisas, implementação de consistentes projetos de formação contínua, procedimentos de avaliação permanente dos resultados com vistas à tomada de decisões. Há, portanto, a necessidade de um compromisso efetivo por parte dos gestores em garantir as condições adequadas e necessárias.



A escola que se organiza em ciclos deve preocupar-se com as fases de desenvolvimento do indivíduo – infância, pré-adolescência, adolescência e juventude. Esse ajuste à temporalidade do educando direciona-se no sentido de promover uma aprendizagem mais humana, adequando critérios para a organização do tempo, de modo que “a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem e de ensino tal como eles ocorrem na espécie humana” (LIMA, 2002, p. 05).

Uma nova maneira de conceber o tempo na organização da escola tem sido estabelecida na cultura escolar por meio de documentos escolares, regimentos, normas, sistemas avaliativos, fichas de alunos e de professores, diários de classe e também na distribuição do tempo de aula para cada disciplina e sua divisão semanal, a fim de cumprir o currículo. Na visão de Lima (2002), a distribuição do tempo e sua divisão semanal desconsideram a construção do conhecimento, pois, no ser humano, a regularidade da apreensão de conceitos pode demandar um tempo diferente e maior. Neste sentido, a autora recomenda que as disciplinas utilizem seu tempo de acordo com a necessidade do professor ou com o ritmo dos alunos.

Para tanto, seria necessário o planejamento coletivo e, conseqüentemente, a disponibilidade de todos os professores. Assim, no caso do Primeiro Ciclo (como foi organizado em várias prefeituras em reformas recentes), em um conjunto de três anos, nós teríamos que pensar em 600 dias letivos disponíveis para a realização das aprendizagens desejadas para o período de formação de seis aos oito anos. E a avaliação, necessariamente, terá de ser reformulada para atender a esta idéia processual de construção do conhecimento (LIMA, 2002, p. 07-08).

O interesse em ampliar a construção do conhecimento com base na idéia de dar o tempo adequado aos alunos, de acordo com suas características biológicas e culturais de desenvolvimento, firma-se, de acordo com Lima (2002), na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano<sup>4</sup>. O ato de conhecer envolve tanto as funções psicológicas

---

<sup>4</sup> A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano é a concepção “segundo a qual o ato de conhecer envolve várias funções psicológicas. De acordo com Vygotsky, estas funções, chamadas por ele de funções psicológicas superiores, são: a memória, a atenção volitiva, a percepção, a imaginação e o pensamento”. (LIMA, 2002, p. 15).

superiores como depende da realização de atividades de estudo e de conhecimento formal, e assim necessitam da mediação do professor, por serem atividades diferentes das realizadas cotidianamente. Deste modo, o período de formação da pessoa não se modifica anualmente, com o seu “aniversário”, mas com “o crescimento físico, os processos de maturação biológica e o desenvolvimento psicológico que o acompanham, as formas de comunicação, de construção de significado, de expressão, o desenvolvimento das funções psicológicas” (LIMA, 2002, p. 11).

Krug (2002), analisando a Escola Cidadã de Porto Alegre, entende os ciclos como uma outra forma de organizar o ensino fundamental que oportuniza a transformação da escola para a inclusão, para a aprendizagem para todos, dando um caminho possível às classes excluídas das atividades produtivas. No ensino municipal de Porto Alegre, os ciclos foram assim divididos: infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Esta autora baseia-se nas obras de Vygotsky e Henri Wallon para justificar a importância de se relacionar a educação às etapas de formação da infância e da adolescência, pois a introdução de conhecimentos, as maneiras de agir e de pensar devem ser respeitadas de acordo com o repertório infantil, uma vez que o progresso intelectual possui uma gradação, como também depende das relações com o meio.

O desenvolvimento de conceitos é um único processo, afetado por condições externas e internas, e o aprendizado da criança em idade escolar é uma das principais fontes de conceitos da mesma, força poderosa que direciona seu desenvolvimento. É no início da idade escolar que as funções intelectuais adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento humano (KRUG, 2002, p. 34).

O processo de desenvolvimento, segundo Vygotsky (apud KRUG, 2002), está relacionado à dinâmica do próprio desenvolvimento, que é um automovimento contínuo, permeado pela unidade entre o social e a personalidade, que se constrói à medida que a criança se desenvolve. Os períodos concretos do desenvolvimento infantil são definidos pelas novas formações, pela dinâmica do próprio desenvolvimento. Essas novas formações são entendidas como um novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, representando trocas psíquicas e sociais que determinam a consciência da criança, ou seja,

todo o curso de seu desenvolvimento em um dado período. Dessa forma, pode-se distinguir os períodos concretos de desenvolvimento.

Krug recorre também a Wallon para lembrar que a criança necessita do grupo infantil para seu desenvolvimento, pois, ao se encontrar com seus pares, pode perceber-se como igual e diferente, o que favorecerá a tomada de consciência de sua própria personalidade e de sua aprendizagem social. Wallon também se preocupa com as tarefas escolares, que não devem ser forçadas, mas maleáveis e discutíveis: “é preciso respeitar o repertório comportamental da criança e seus propósitos, sem lhe impor maneiras de agir e pensar que não correspondam às suas necessidades e competências atuais e que só podem ser adequadamente assimiladas e atualizadas mais tarde” (apud KRUG, 2002, p. 43).

O processo educativo nessas bases tem a pretensão de aperfeiçoar a apreensão do conhecimento e sua continuidade, rompendo com a aprendizagem e a avaliação mecânica. A avaliação, no sistema de ciclos, torna-se um subsídio para a obtenção de informações, no sentido de beneficiar o percurso do aluno rumo a seu sucesso, adequando este percurso às necessidades individuais de cada um.

Assim, a avaliação, que antes era determinante para a progressão ou a retenção, passa a ter uma dimensão que contribui para a formação. Mas “não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, como às vezes tem sido interpretada a *aprovação automática*, passando o aluno das mãos de um professor para as de outro” (LÜDKE, 2001, p.30, grifo da autora). Pelo contrário, nesse reordenamento, o corpo docente da escola divide a responsabilidade, que passa a ser coletiva, garantindo ao aluno melhores condições de atendimento e acompanhamento.

A mudança da prática avaliativa deve passar por uma conscientização entendida como um processo que incide sobre as questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem de maneira global, considerando o projeto político-educacional, o projeto curricular, a organização do trabalho pedagógico na escola ou, mais especificamente, o modo como o professor trabalha esta questão, partindo de uma autocrítica do docente quanto a

abrir mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta, lhe autoriza; rever a metodologia de trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo); alterar a postura diante dos resultados da avaliação; criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais (VASCONCELOS, 1998, p. 54).

Os professores envolvidos no sistema de ciclos têm uma importância fulcral, pois são eles que colocam em prática os projetos e programas, como afirma Mainardes (2001, p. 50). O perfil de educador requerido para atuar nos ciclos de formação situa-se nas dimensões constitutivas do ofício de mestre como aquele que percebe a função e o papel social da educação e da escola, dimensões que Arroyo (1999a) afirma serem adquiridas ao longo de sua formação, no aprendizado de ser criança, adolescente, jovem e adulto, no aprendizado em convívios sociais como família, amigos, movimentos sociais, experiências escolares, organizações da categoria.

Fomos acumulando saberes, valores, formas de diálogo, de relações, de intercâmbios que levamos para o que há de mais permanente e definidor de toda ação educativa: ser uma relação, um diálogo de pessoas, de sujeitos sociais, culturais, de gerações. Na prática educativa socializamos os aprendizados que fizemos e fazemos, que a sociedade acumulou, que os acumulamos como indivíduos e como coletivo (ARROYO, 1999a, p. 154).

O profissional que atua nos ciclos deve estar inteirado da concepção de educação básica formulada na LDB 9394/96, em seus artigos 2º e 22, que visa a uma nova lógica para o sistema escolar, propiciando um avanço “do direito ao pleno desenvolvimento de todos nós como seres humanos” (ARROYO, 1999a, p. 158). Neste sentido, o profissional educador deve centralizar seu trabalho pedagógico, estruturando atividades, conhecimentos, valores, tempos e espaços de acordo com o tempo-ciclo de formação do desenvolvimento humano.

Organizar a escola em ciclos de desenvolvimento humano implica que “todos repensemos nossa concepção de educação [...], o papel, o perfil, a função social do educador [...], descobrirmo-nos profissionais do pleno desenvolvimento humano [...], requalificarmos-nos, recuperando dimensões permanentes em nosso ofício de mestres” (ARROYO, 1999a, p. 161).

Vasconcelos (1999, p.85) pondera que um novo vínculo pedagógico deve ser estabelecido para o ensino na escola organizada em ciclos, pois pode-se incorrer num afastamento estrutural da sala de aula e propõe, para afastar esse problema, “um tempo

devidamente trabalhado; resgatar/aproveitar o conhecimento prévio do aluno; discernir entre o conteúdo essencial e o acessório; não ‘ter pressa’ com os conteúdos essenciais; acreditar no aluno e em si; partir de onde o aluno se encontra e não de onde acha que deveria estar”.

Nessa perspectiva, a formação do professor apresenta-se necessária e permanente, para que entenda e perceba as concepções dessa outra modalidade de organização escolar, qual o significado e o que representa a prática docente nessa proposta pedagógica baseada em ciclos de formação, assim como percebe que a organização do seu trabalho pedagógico deve adotar uma nova concepção de avaliação, com uma perspectiva de interdisciplinaridade e de um trabalho coletivo e participativo. Diante de tantas exigências, sobre a ação do professor, a implantação da proposta de ciclos em tantas redes públicas de ensino do país é preocupante, pois incide sobre a questão da formação dos professores.

O Decreto n.3.276/99 (CNE, 2001) define que os professores deverão ser habilitados em cursos superiores para atuarem na educação básica e especificamente no ensino infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental; entretanto, esta questão tem provocado indagações e discordâncias de muitas entidades acadêmicas e estudiosos da área quanto à formação dos professores.

As reformas e políticas educacionais chegaram a um novo paradigma educacional mediante as novas exigências sociais de qualidade, equidade e descentralização. Entretanto, a organização do sistema educacional e o processo global de valorização do profissional docente dependem principalmente dos professores, atores fundamentais e principais para a execução de mudanças estruturais que levem à obtenção do sucesso dessa nova modelagem curricular e, assim, “se vêem diante de um acúmulo de papéis, funções e responsabilidades impostas por um processo de reforma sobre o qual não foram consultados e que, ao que tudo indica, não sabem para onde caminha” (VIEIRA, 2002, p. 12).

Todo esse contexto de mudanças significativas tem atingido de forma direta a política educacional brasileira, à qual impõem-se novos requerimentos de qualificação profissional, especificamente quanto à formação de professores, como destaca Vieira (2002, p. 17) sobre a exigência de *profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados* explicitada no Plano Nacional de Educação (2001), em seu

capítulo sobre o magistério da educação básica; ou sobre a questão da *avaliação do desempenho* como critério de *progressão funcional* tratada na LDB 9394/96, art. 67, inciso IV, que fala sobre a *valorização dos profissionais da educação*; ou sobre as definições do Conselho Nacional de Educação (2001) presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena*.

Segundo Freitas (1999, p.31), a perspectiva do profissional educador é de uma concepção pautada na educação crítica e transformadora, de acordo com as idéias produzidas pela ANFOPE e pelo CONARCFE<sup>5</sup> “em resposta aos ideais dos educadores, na luta pela democratização da escola, da educação, pela valorização e profissionalização do magistério”, de um educador comprometido com o conhecimento pedagógico e específico de sua área, que relacione as atividades educacionais às relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Esse comprometimento do professor está estabelecido na proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior quando diz que “os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (CNE, 2001, p. 35). As competências e os conhecimentos necessários para o exercício da docência abrangem questões, dentre outras, relativas a valores democráticos, ao papel social da escola, ao domínio dos conteúdos articulados de forma interdisciplinar, à prática pedagógica atualizada, ao desenvolvimento específico de cada etapa da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta e à necessária contextualização sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação.

A função docente tem sido vista de modo diferente devido a essas “mudanças do meio social e científico, à escolarização maciça, ao acesso democrático à educação e à busca pela melhor formação do professor”, conclui Imbernón (2002, p. 112). Para ele, o profissional docente está fazendo parte de uma reconstrução educacional e, assim, sua

---

<sup>5</sup> ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992, 1994, 1996, 1998. CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, Brasília, 1988. Belo horizonte, 1989 e 1990.

formação esbarra nas perspectivas das políticas públicas da educação para a valorização e a atualização constante, sendo exigidas novas competências e saberes necessários a sua profissão.

Segundo Arroyo (1999b, p. 152), “os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação”. Ele não crê que os professores não tenham uma qualificação, que sejam tão ignorantes e despreparados, afirmando que as experiências das práticas escolares favorecem e enriquecem o cotidiano desses professores no sentido de que “prática é também pensar: os professores pensam pedagogicamente”. Afirma ainda que

há muita riqueza e variedade de teoria pedagógica não registrada, não explicitada e não sistematizada. Uma das preocupações das experiências inovadoras é que os professores dialoguem, explicitem, sistematizem, registrem seu pensamento pedagógico, as razões e os valores inspiram suas práticas. Inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas. [...]  
Quem já teve acesso à proposta político-pedagógica Escola Plural, [...] ou teve acesso a outras experiências, como as que acontecem no Distrito Federal ou em Porto Alegre, pode ter percebido que elas se estruturam com base nas práticas significativas inovadoras existentes nas escolas (ARROYO, 1999b, p. 154-155).

A inovação educativa deve perpassar os sujeitos socioculturais – professores, alunos e famílias – que se envolvem na ação educativa, pois as dimensões humanas, como os saberes e os valores, suas identidades, seus tempos, suas idades e seus ciclos de vida e de formação, são o cerne da questão a ser trabalhada pedagogicamente na escola. Por isso, Arroyo (1999b) acredita que essas dimensões devem se reorganizar na escola de ciclos, de forma a tentar um trabalho coletivo, personalizando a ação pedagógica.

Nessa trama de procedimentos cognitivos, culturais e educativos, inovar é prestar atenção a todas essas dimensões, é criar condições para que esses sujeitos sociais – professores e alunos – se percebam e assumam coletivamente seu ofício, cresçam em sensibilidade, criatividade, em cultura e em valores, para que sigam construindo escolhas educativas (ARROYO, 1999b, p. 158).

Para mudar a identidade do docente, Perrenoud (1999, p. 19-22) diz ser necessário que o professor obtenha condições para o exercício da criatividade, para além do conhecimento de métodos ou de novas tecnologias; que pratique a autonomia verdadeira, individual e coletivamente, com responsabilidade, considerando que “nenhuma reforma obterá sucesso se os professores não obtiverem mais poder em seu trabalho”. Esclarece ainda que a escola de ciclos visa à formação de todos, para além da simples escolarização, sem desigualdades. Entretanto, correndo-se o risco de não alcançar os resultados desejados, pois “querer ensinar e que todos obtenham êxito é uma utopia muito moderna”, mas esse fato, segundo ele, “só se pode enfrentar acelerando a profissionalização e aumentando o nível de formação dos professores”.

Perrenoud (2004, p. 20) concorda que essa pedagogia diferenciada “exige dos professores novas competências de organização do seu trabalho, de gestão dos espaços-tempos e dos grupos, com ferramentas adequadas de orientação e de avaliação”, e afirma que, aliado a isso, “as virtudes de um ciclo de aprendizagem plurianual só irão manifestar-se, portanto, quando uma equipe pedagógica tiver dominado a complexidade do sistema e as dificuldades da cooperação profissional”.

O professor de Educação Física insere-se neste complexo contexto de políticas e reformas educacionais e do mesmo modo sua formação também se encontra em debate e sob questionamento. Que desafios a ação desse docente encontrará pela frente, quais saberes, valores e significados devem ser imprimidos em sua prática pedagógica articulada com os ciclos de formação, num desenho que não se apresenta mais como uma disciplina curricular isolada, mas como parte de um coletivo escolar?

Ao considerar que na estrutura de ciclos não há mais uma fragmentação curricular, entende-se que a formação do professor de Educação Física possui as mesmas necessidades de qualquer formação docente, ou seja, também pode se encaixar nas proposições colocadas anteriormente, não esquecendo que a formação inicial do professor de Educação Física se deu de forma “disciplinar, prescritiva e fragmentadas na abordagem do conhecimento, enquanto o ciclo de formação propõe a necessidade de ensinar de forma inter-poli-transdisciplinar, articulada na totalidade dos conteúdos escolares” (MOLINA; MOLINA NETO, 2004, p. 238).



Segundo pesquisa realizada por Molina e Molina Neto (2001) com professores de Educação Física que trabalham na Escola Cidadã, em Porto Alegre, nesse contexto escolar são impostos novos desafios docentes, como

o intercâmbio de conhecimento com as outras áreas – princípio da interdisciplinaridade –, o permanente contato entre a escola e a comunidade – princípio dos complexos temáticos –, além de trabalhar os conhecimentos específicos da Educação Física numa outra lógica temporal e espacial - princípio dos ciclos de escolarização (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p. 81).

De acordo com esses autores, para que os professores de Educação Física se integrem à proposta de ciclos, a formação permanente deve se embasar na autonomia e no diálogo com as demais disciplinas do currículo escolar. A partir dessa estratégia didática de trabalho, os autores entendem que os cursos de formação devem seguir as dinâmicas de produção e discussão coletivas, como também privilegiar a especificidade da Educação Física, como o que ensinar, quais atividades e conhecimentos selecionar, como “integrar os objetivos e conteúdos da disciplina na elaboração dos complexos temáticos a serem desenvolvidos pelo plano de ensino elaborado pelo coletivo docente da escola” (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p. 81). Entretanto, a priorização de procedimentos e didáticas inovadoras não deve suprimir o essencial aos professores, que “precisam é participar de um processo permanente de reflexão”.

Os autores citados analisaram três dissertações de mestrado (BOSSLE; GÜNTHER e WITTIZORECKI) que discutem sobre os professores de Educação Física na Escola Cidadã e chegaram a algumas conclusões acerca desses professores.

Estão submetidos a um volume de trabalho intenso e não são raras as ocasiões em que acusam a falta de apoio da administração para questões cuja equação lhes foge ao controle. Não basta propor um projeto pedagógico à comunidade escolar e esperar que os professores dêem conta dele, em todas suas nuances e interações possíveis, e superem suas limitações (MOLINA; MOLINA NETO, 2004, p. 242).

Outras conclusões retiradas das dissertações foram que os professores de Educação

Física entendem que existe uma cobrança além de sua prática pedagógica e que fazem parte de uma complexidade maior de educação escolar, comprometida com o atendimento das responsabilidades sociais. Aliados a esses fatores, foram encontrados, ainda, problemas como a falta de compreensão do projeto político-pedagógico da escola, o que dificulta o planejamento de ensino, e também falta de tempo e espaço para o planejamento coletivo, devido à intensificação do trabalho.

Um fato interessante observado na pesquisa destes autores (igualmente constatado aqui nesta dissertação) foi que “alguns professores de educação física afirmaram categoricamente que suas aulas não mudaram no currículo organizado por ciclos de formação, porque a educação física já era *ciclada*”, além de já se fundamentar em tendências pedagógicas como a construtivista (FREIRE), a desenvolvimentista (TANI) e a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES), sendo que os autores desta tendência já teorizaram em seu livro a proposta de ciclos de escolarização. Outro dado percebido na pesquisa foi que “a educação física ocupa um lugar privilegiado no currículo escolar, e isso independe se o ensino é organizado em ciclos ou em séries” (MOLINA; MOLINA NETO, 2004, p. 244-245).

Molina e Molina Neto (2004, p. 245) entendem que os professores de Educação Física demonstram interesse em participar das ações coletivas da escola, mas que, para isso, precisam ser ouvidos e direcionados, “ou seja, querem discutir, sobretudo, o quê e como ensinar educação física no currículo organizado por ciclos de formação”.

É inegável que uma proposta de organização escolar em ciclos implica uma mudança na cultura escolar, rompe com padrões convencionais de estruturação do tempo e do espaço e estabelece outros parâmetros para a noção de avaliação. Adotar essa organização significa, portanto, repensar a formação dos professores que atuam nessas escolas. No caso do professor de Educação Física, há particularidades de sua disciplina que deverão ser melhor compreendidas.

## **2 A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO EM CICLOS DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

A reformulação da proposta pedagógica da rede municipal de ensino, propõe uma reconstrução da escola e a re-significação do ensino, a partir da modernização e estabelecimento de uma Escola Referência para o Século XXI (SME, 1997, p. 11).

Neste capítulo, serão discutidos os documentos pertinentes à implantação do *Projeto Escola para o Século XXI*, no sentido de identificar a concepção adotada pela SME acerca dos ciclos de formação, descrevendo como se organizaram e se estruturaram suas escolas frente a um currículo agora integrado e não-seriado. Será discutida, também, a fundamentação teórica que deu sustentação a essa proposta pedagógica, buscando apreender seus desdobramentos para a organização do trabalho pedagógico, como o conceito de avaliação, questão de grande embate junto à comunidade escolar; a noção de tempo e espaço escolares, além de outros elementos que interferem na formação do educando. Por fim, aborda-se a especificidade da disciplina Educação Física no âmbito do projeto.

Em 1997, deu-se início ao *Projeto Escola para o Século XXI* com a implementação e a implantação da organização escolar em ciclos de formação de desenvolvimento humano, o que se efetivou no ano de 1998. Como já foi dito, as principais referências para o projeto foram a Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre. As diretrizes que orientaram os planos de ação da SME (1997) contemplavam a melhoria da qualidade de ensino, a garantia de acesso e permanência do aluno no sistema escolar, a gestão democrática, a valorização e a capacitação do profissional da educação.

É hoje no Brasil, amplo consenso quanto aos problemas do ensino fundamental obrigatório, as estatísticas recentes revelam um alto índice de evasão e repetência escolar, o que tem um poder devastador no sistema. É necessário uma reorientação na forma de ensinar, educar e formar nossos cidadãos, substituindo a “pedagogia do fracasso” pela “pedagogia do sucesso”, ou seja, é preciso que nosso aluno aprenda e assim, se auto-reconheça, enquanto sujeito capaz de “ser” em nossa sociedade (SME, 1997, p. 11).

Tendo clara a problemática educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME, por meio de uma avaliação diagnóstica, após vários encontros

pedagógicos, identificou alguns dos problemas mais constantes em suas escolas, com a pretensão de contextualizá-los, para a execução de um trabalho posterior. São eles a dificuldade de acesso escolar, a evasão em turmas do noturno, as dificuldades no processo avaliativo, as dificuldades na alfabetização, os alunos com defasagem idade/série, a falta de tempo dos professores para capacitação e planejamento, a necessidade de uma prática pedagógica mais voltada para o aluno, os alunos com condições de avançar nos estudos, porém sem histórico escolar e a necessidade de acompanhamento sistemático pela SME (SME, 1998).

As ações para a erradicação destes sérios indicadores foram conduzidas no sentido de reestruturar o ensino com uma ampla reforma do ensino básico municipal, por meio dos estudos acelerados e de sua organização em ciclos, além da implantação de uma nova concepção de avaliação, visando à não-reprovação, enfocando a correção do fluxo escolar, a reformulação curricular e também oportunizando a todos os profissionais envolvidos com a educação sua atualização e capacitação para o trabalho.

A finalidade principal das ações é a melhoria da Educação Infantil e Educação Fundamental, pensando na preparação e formação da cidadania plena dos nossos alunos, para o enfrentamento desta nova etapa de desenvolvimento sócio-econômico, científico e tecnológico, a partir de um referencial teórico sócio-interacionista histórico, pelo trabalho coletivo, integrado e participativo e que neste se inclua a comunidade (SME, 1997, p. 11-12).

Assim, o remodelamento do sistema de ensino municipal goianiense organizou-se de acordo com as temporalidades das idades, os ciclos de formação do desenvolvimento humano, configurado na proposta político-pedagógica do *Projeto Escola para o Século XXI*, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação através da resolução n. 266, de 29 de maio de 1998.

No art 2º dessa resolução, ficou autorizada a implantação de uma nova estrutura para o Ensino Fundamental, com sua organização em quatro ciclos:

- ciclo I – alfabetização para criança de seis anos (última série da Educação Infantil) e 1ª e 2ª séries;

- ciclo II– 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries;
- ciclo III – 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries;
- ciclo IV – 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries (CEE, 1998).

Ficou determinado, no art 3º, a implantação, de forma gradativa, das classes de aceleração de aprendizagem para crianças e jovens de doze a quinze anos em caráter emergencial e temporário no ano de 1998, e para as crianças com defasagem mínima de dois anos entre os ciclos nos anos de 1999 e 2000 em 40 escolas, divididas entre os cinco núcleos regionais, quando também foram implantados os ciclos III e IV.

As classes de aceleração de aprendizagem fizeram parte da proposta de reformulação do ensino fundamental da SME, que buscava “legitimar o direito do aluno em defasagem série-idade de ter a oportunidade de uma formação integral” (SME, 1997, p. 15).

O *Projeto Escola para o Século XXI* sofreu algumas alterações em sua estrutura no decorrer do ano de 1999, como a inclusão da 5ª série no ciclo II. Nesse sentido, a resolução do CME, por meio do parecer n. 009/2000, aprova a nova formação de quatro para três ciclos, com duração de três anos cada um, num total de nove anos, assim caracterizados:

- CICLO I – de 6 a 8 anos e 11 meses;
- CICLO II - de 9 a 11 anos e 11 meses;
- CICLO III – de 12 a 14 anos de idade (CME, 2000a).

O *Projeto Escola para o Século XXI* da SME propõe o comprometimento com uma educação vinculada à cidadania e a uma escola de qualidade. A preocupação com esse reordenamento curricular para o ensino fundamental em ciclos de desenvolvimento humano consiste em proporcionar às crianças e aos adolescentes a oportunidade de se tornarem cidadãos ativos, participativos e transformadores da sociedade. “Sobretudo, interessa-nos que as crianças aprendam a encontrar seu próprio caminho para a felicidade pessoal, satisfação de suas necessidades básicas e para a vida em sociedade” (SME, 1998, p. 08).

Neste sentido, segundo o projeto, a escola, enquanto espaço público e coletivo, que interage com a comunidade, deve se abrir para as manifestações culturais e as diversas organizações, redimensionando seu papel e estabelecendo sob quais aspectos deseja formar

seus alunos, o que exige sua reestruturação curricular. Assim, a escola deve deixar de ser “apenas um lugar de repasse de conhecimentos para a formação integral do aluno [...]. Esse novo currículo, pautado num movimento dialético de ação-reflexão-ação, exige que a escola reestruture os seus *tempos*” (SME, 1998, p. 30, grifo do autor).

A escola, portanto, para a SME (1999), é o local para que todas as dimensões do ser humano possam ser desenvolvidas e contempladas, estruturando e ressignificando seu currículo e seu processo pedagógico de ensino-aprendizagem, de forma a abranger toda a comunidade e a família, privilegiando seu espaço com a produção de conhecimento e com manifestações culturais, apoiando-se no professor, peça fundamental para que o processo de transformação se realize.

O educador/a como um agente mediador do processo ensino-aprendizagem deve favorecer a participação ativa do educando, tendo como objetivo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e o exercício do pensamento e da autonomia, bem como propiciar a sua formação cognitiva, psicológica, afetiva, social, cultural e ética (SME, 1999, p. 10).

O currículo integrado proposto pela SME (1999) assumiria o lugar do antigo currículo seriado, acumulativo e transmissivo, com a pretensão de privilegiar a inter-relação significativa entre o conhecimento e a realidade, dando sentido a um processo reflexivo do educando, numa perspectiva que considere as dimensões filosóficas, sócio-antropológicas e psicopedagógicas que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, todas interdependentes e inter-relacionadas. Essas dimensões pretendem refletir uma educação voltada para a formação da cidadania, além de favorecerem a aquisição do saber sistematizado e o alcance dos objetivos, das ações didático-metodológicas, da organização do tempo e do espaço escolar, do processo avaliativo e da relação professor/aluno.

O currículo expressa uma forma de conceber a educação. Descreve a concretização das funções da escola e a forma de enfocá-las num momento histórico e social determinado. Indica, na prática a função socializadora e cultural da instituição educacional que assegura, no conjunto de suas atividades, que os sujeitos vivenciem experiências sociais historicamente acumuladas e culturalmente organizadas (SME, 1999, p. 12).

Neste aspecto, a proposta dos ciclos de formação para o processo educativo pretende direcionar-se para ações pedagógicas que se adaptem às diferentes necessidades dos alunos, organizando, assim, um conjunto de princípios como forma de integralizar e ampliar significativamente o conhecimento no período do ensino fundamental.

Na perspectiva de trabalhar o currículo integrado, é que se destacam os eixos temáticos, temas geradores e projetos específicos, dentre outras formas de organização do trabalho da Instituição, incluindo também os Temas Transversais que abordem questões referentes à pluralidade cultural, ética, saúde, sexualidade, meio-ambiente, trabalho e consumo e noções de trânsito, em todas as atividades realizadas pela escola (CME, 2000a).

O currículo deveria, então, assumir concepções de disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que essa organização integrada promoveria uma inter-relação significativa entre o conhecimento e a realidade, envolvendo educador e educando numa construção permanente do saber, numa reflexão por mediações, na qual “o específico, o particular e o geral apresentam-se em unidade e oposição na geração de processos educativos. Isso implica pensar as disciplinas em constante relacionamento dialógico e mediatizado” (SME, 1999, p. 18).

A SME entende que o processo educativo deve promover condições para o desenvolvimento de habilidades que interfiram na complexidade do cotidiano do educando. Neste sentido, a noção de conhecimento deve apoiar-se nos quatro pilares da educação indicados pela UNESCO no *Relatório Delors* (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

No *Projeto Escola para o Século XXI*, elaborado em 1998, foram sugeridos, para o desenvolvimento do currículo, quatro projetos básicos iniciais para se trabalhar o tema ‘cidade e cidadania’: (1) projeto temático, que trabalha com sub-temas nos ciclos I e II, com atividades propostas pelo coletivo de professores para promover a socialização dos conteúdos de cada área, estimulando a inserção do aluno e a construção do seu conhecimento; (2) projeto de ação pedagógica, fundamentado principalmente em pesquisas, favorecendo a construção do conhecimento individual e coletivo, em consonância com elementos da prática pedagógica como a qualidade, o lúdico, a dialética e os recursos

didáticos, buscando favorecer ao aluno sua formação autônoma e democrática; (3) projeto de apoio didático, para estimular o aluno na busca constante da investigação e capacitá-lo para utilizar os vários recursos que o meio oferece e (4) projeto de avaliação como instrumento de interferência no processo ensino-aprendizagem coerente com os conceitos de formação humana (SME, 1998).

Nesse contexto, o ensino fundamental da SME adota uma estrutura em ciclos baseando seus objetivos gerais nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais de Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir como perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento;



- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (MEC apud SME, 1999, p. 39).

Durante o Iº Seminário de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, realizado de agosto a novembro de 1998, a SME pautou sua proposta de avaliação na experiência da Escola Plural de Belo Horizonte, para depois tomar seu contorno próprio, de acordo com a realidade local. Dessa maneira, ficou sugerido que a avaliação assumisse a função de orientar a ação pedagógica, iniciando-se desde o projeto político-educacional, o projeto curricular, até a intervenção do educador no processo de formação da identidade, dos valores e da ética dos educandos, ou seja, entendendo a avaliação como subsídio para mudanças de comportamento, de postura e de tomada de novas ações, num processo de ação-reflexão-ação.

Segundo esses parâmetros, a SME (1998) optou por uma avaliação que assumisse três modalidades – diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica permite ao professor saber o que o aluno traz, em termos de conhecimentos, para a aula; a avaliação somativa, faz-se necessária para direcionar a formalização da vida acadêmica do aluno e a avaliação formativa, considerada a mais importante por ser utilizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem, orientando a ação pedagógica. Estas avaliações caracterizaram-se no sentido de serem:

- a) contínua e contextual – acompanha o desenvolvimento do aluno quanto aos avanços, dificuldades e suas possibilidades de crescimento;
- b) investigativa e diagnóstica – levanta informações que possibilitem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa;
- c) dinâmica, coletiva e compartilhada – reflete os resultados detectados e as possíveis formas de intervenção pedagógica, por meio de vários instrumentos, coma participação de toda a comunidade escolar;
- d) sistemática e objetiva – orienta o processo educacional, por meio de critérios definidos, de acordo com os objetivos de cada ciclo e como Projeto Político-Pedagógico da Instituição (CME, 2000a, s/p).

A avaliação formativa, segundo Gomes (2003), abrange um conceito e uma concepção maior por parte dos docentes, pois nessa maneira de avaliar o professor necessita ser mais detalhista no sentido de coletar dados e informações sobre os alunos, registrando suas necessidades e possibilidades, fatos que merecem maior atenção quanto às alterações didático-pedagógicas. Nessa perspectiva, a autora completa: “pretendo entender a avaliação formativa como atividade contínua, progressiva, sistemática, flexível, orientadora da atividade educativa e personalizada, ao respeitar o ritmo individual de desenvolvimento de cada aluno” (GOMES, 2003, p. 03).

Perrenoud (2004) entende que a avaliação deve mudar sua concepção para atender à modificação curricular dos ciclos de aprendizagem plurianuais e também em função dos objetivos de aprendizagem. Acrescenta ainda:

Se os ciclos forem concebidos, antes de tudo, como meios de fazer com que o número maior de alunos aprenda, essa ambição tem de reger a reflexão sobre a avaliação. Não basta adaptar as rotinas existentes às exigências de funcionamento de um ciclo e de uma gestão de percursos plurianuais. O desafio é otimizar as aprendizagens graças à evolução formativa, instrumento privilegiado de uma pedagogia diferenciada e de uma individualização dos percursos (PERRENOUD, 2004, p. 113).

Ou seja, os ciclos e a pedagogia diferenciada devem ser bem articulados, utilizando a avaliação formativa no sentido de conhecer a fundo o aluno, o que interessa a ele, o que o perturba, enfim, do que ele precisa e quais são suas capacidades. “É função da avaliação formativa: permitir ao professor saber bastante sobre tudo isso para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno” (PERRENOUD, 2004, p. 115).

A SME considera que a avaliação é um processo de grande interferência na vida escolar do educando, servindo como acompanhamento das atividades educativas, ponderando que cada um possui suas diferenças individuais no que se refere à construção do conhecimento e à socialização, valorizando, assim, os avanços, a qualidade do desenvolvimento e a aprendizagem alcançada. Assim, o procedimento avaliativo deve iniciar-se logo no começo do ano letivo com o preenchimento de uma ficha diagnóstica, seguido, no decorrer dos meses, do registro diário dos rendimentos dos alunos em fichas

individuais e nos diários de turma. Também podem ser utilizados como instrumentos avaliativos:

- caderno de planejamento: planejamento das atividades, observações diárias, levantamento dos pontos positivos e negativos.
- caderno de grupo: anotações dos grupos de alunos sobre os acontecimentos e atividades realizadas por eles.
- diário do aluno: anotações pessoais sobre a vida escolar.
- arquivo de atividades: coletânea de atividades, investigações e produções dos alunos.
- arquivo de fotografias, filmagens e gravações do cotidiano escolar (SME, 1998, p. 57).

Todas essas intenções e os instrumentos utilizados para avaliação foram retomados e analisados pela gestão seguinte da SME, resultando em um diagnóstico, documento repassado durante a III Jornada Pedagógica, realizada pela SME em Goiânia, em janeiro de 2003, sob o nome *A avaliação na escola pública municipal de Goiânia: um olhar a partir dos ciclos de desenvolvimento humano*.

Verifica-se que a proposta pedagógica da SME, evidenciada no *Projeto Escola para o Século XXI*, almejava oferecer o acesso de crianças e jovens ao ensino fundamental, numa perspectiva que ela entendia ser mais democrática e menos excludente, defendendo o avanço contínuo do educando, de acordo com suas fases de desenvolvimento, apoiando-se na ação educativa que, por sua vez, deve sustentar-se em pressupostos básicos como a democratização, a ética, a integração ao meio ambiente, a construção da saúde individual e coletiva, o saber historicamente acumulado e o direito à diversidade (SME, 1999).

## 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NA SME

De acordo com alguns estudos realizados sobre o *Projeto Escola para o Século XXI*, as ações propostas no decorrer de sua implementação não se concretizaram como havia sido previsto pela SME.

Silva (2000) ressalta, em seus estudos sobre a análise do sub-projeto de aceleração de aprendizagem da SME, que, por mais bem-intencionados e formulados, os projetos falham ao entrar em contato com a realidade das escolas, porque são implantados com base em construções teóricas, desconsiderando o cotidiano do grupo.

Sobre a implantação da proposta da *Escola para o Século XXI*, informa que, não obstante o comparecimento dos professores aos debates e às várias reuniões pedagógicas realizadas em 1996 e 1997, não ficou explicitado que o objetivo de tais reuniões era discutir e elaborar uma nova proposta, deixando a impressão de que a participação dos professores se deu de forma indireta. Em relação à participação da comunidade escolar, deu-se mediante avaliações feitas por diretores, coordenadores pedagógicos das escolas e pela equipe técnica do Núcleo Regional. Assim, a impressão que fica é que o *Projeto Escola para o Século XXI* nasceu do interesses das pessoas que formavam a estrutura administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e que possuíam uma avaliação a respeito das escolas e do ensino nelas desenvolvido ou ainda que

[...] o projeto da SME não partiu de um processo de discussão e aprofundamento (e mesmo de construção) dos docentes, dos demais profissionais da escola e da comunidade na elaboração do projeto [...] se constitui em políticas formuladas para a rede de ensino, com base em interpretações que um grupo de profissionais, geralmente técnicos e especialistas, faz do cotidiano das escolas e dos interesses que aí se colocam, portanto, de algum modo alheio à concretude do contexto escolar, e, por isso, mesmo, incapaz de interferir, efetivamente, no redimensionamento da prática pedagógica (SILVA, 2000, p. 88 e 128).

Figueiredo (2002) se propôs investigar o discurso do “mundo real”, comparando-o ao discurso do “mundo oficial”, identificando os significados atribuídos por profissionais da educação, pais de alunos e alunos da Rede Municipal de Ensino sobre o projeto *Escola para o Século XXI*. Para ele, as escolas foram levadas a aderir ao processo de implantação do projeto de maneira autoritária e antidemocrática. “Nas escolas pesquisadas, a SME utilizou um discurso que prometia inúmeras vantagens para as unidades escolares aderirem, desde condições materiais, carga horária dos professores (implicando em aumento de salário) e até uma certa forma de coação caso a escola se recusasse a aderir”

(FIGUEIREDO, 2002, p. 42). Este autor critica até mesmo a retirada de uma escola do projeto por não ter espaço físico condizente, como assinala: “com referência à proposta político-pedagógica delineada por essa gestão, que tem como meta o atendimento de todos os educandos com uma educação de qualidade, parece que ‘todos’ se resume às cinquenta escolas atendidas no projeto”.

A pesquisa de Mundim (2002) sobre a implantação do *Projeto Escola para o Século XXI*, situando-o no contexto político-educacional, identificou um poder centralizador na elaboração de políticas educacionais, discutindo, ainda, os critérios de distribuição e de repasse de verbas destinadas à educação pelo MEC, fato evidenciado em uma das entrevistas realizada por esta autora, como mostra o trecho a seguir:

A comissão sentou e fez um projeto amplo de educação, você deve conhecer o projeto; ele está arquivado na Secretaria, todo mundo tem conhecimento do projeto... Nós escrevemos e apresentamos para o Secretário, que o aprovou na íntegra, que era um projeto bastante amplo. Bom, qual foi então a próxima etapa? Apresentar o projeto às escolas... Porque não tinha mais tempo, o MEC tinha um tempo x pra apresentação do projeto. Então, a gente foi para o curso em agosto de 97 e tinha que implantar em janeiro de 98. Então nós tínhamos, o quê? Quatro, cinco meses pra implantação do projeto, senão o MEC não liberaria o dinheiro... A gente tinha clareza que não era a melhor forma, mas a que era possível. Isso eu acho importante deixar claro. Nós fizemos isso sabendo dos riscos que a gente estava correndo, não foi de forma ingênua, nem autoritária, mas naquele momento, era a única forma (MUNDIM, 2002, p. 96).

Ao implantar o *Projeto Escola para o Século XXI*, a SME de Goiânia não considerou os Blocos Únicos de Alfabetização (BUA)<sup>6</sup> como seu elemento fundante e como parte de uma história de esforços para agir nas mudanças educacionais. Reis (2002, p. 126) cita um trecho extraído de um documento da Secretaria que justifica isto de forma clara: “Por se tratar de proposta inovadora e que se propõe a executar significativas mudanças no cotidiano escolar e não somente em aspectos específicos, pontuais e periféricos da dinâmica escolar” e em seguida faz um comentário:

---

<sup>6</sup> Os Blocos Únicos de Alfabetização (BUA) foram uma proposta pedagógica que vigorou de 1985 a 1991 na rede pública municipal de Goiânia, que visava a um bloco único de alfabetização e 1ª série do ensino fundamental, de forma experimental, seguindo, a partir desta data, uma ação definitiva até o final de 1997, sendo extinto e dando lugar ao *Projeto Escola para o Século XXI* em 1998.

Sendo assim, em primeiro lugar, e a despeito do documento de 2000 afirmar em contrário, o projeto Escola para o Século XXI é apresentado à rede como uma proposta absolutamente nova, embora o BUA já estivesse desenvolvendo boa parte das sugestões apresentadas – mudança na avaliação; promoção automática, entre outras – e que, por motivo desconhecido, foi esquecido nos primeiros documentos. Em segundo lugar, no nível nacional, ela não é tão nova assim: outras experiências com a ciclagem já se encontravam em desenvolvimento, servindo, inclusive, de inspiração para a proposta goiana. (REIS, 2002, p. 126).

Talvez, por essa autora ter atentado para esse fato, em seu último documento, a SME parece mais preocupada em contextualizar o processo histórico da implantação dos ciclos. “Dentre as experiências locais nesse sentido, pode-se destacar o BUA (Bloco Único de Alfabetização), implantado em 1992 [...], cuja trajetória desembocou na atual proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia” (SME, 2004, p. 02).

Outra ponderação feita por Reis (2002) em seus estudos sobre o fracasso escolar de 1997 a 2000 na SME e sua relação com a agenda internacional foi quanto à definição dada para os ciclos no *Projeto Escola para o Século XXI* em 1998, que segue a mesma lógica do MEC, estabelecendo relação entre os quatro ciclos e a seriação. Já em 1999, com o documento *Currículo do Ensino Fundamental*, a organização apresenta-se de acordo com as fases de desenvolvimento. “Tal diferença pode ser resultado do amadurecimento teórico e prático da SME em relação à questão, ou representar mais clareza em relação à proposta original. Pode-se perceber que o Currículo tenta se aproximar mais do referencial de ciclos proposto por Arroyo” (REIS, 2002, p. 143).

A diferença apontada por Figueiredo (2002) na implantação do projeto entre os ciclos de formação e os Blocos Únicos de Alfabetização é que os primeiros tinham como foco principal as questões político-partidárias e economicistas e os segundos um compromisso eminentemente pedagógico. Uma outra diferença, para ele, “é que o Bloco Único nasceu a partir de uma reflexão coletiva entre os gestores da época e os profissionais da educação que tiveram um tempo para discutir e amadurecer a idéia. Já o Ciclo de

---

Formação foi imposto de uma hora para outra, sem ao menos saberem do que se tratava” (FIGUEIREDO, 2002, p. 22).

Na visão de Porciúncula (2002), que estudou o currículo dos ciclos de formação nas escolas da SME, um dos fatores que causou embaraço na passagem do currículo seriado para o currículo integrado, foi o fato de isto não ter se dado segundo os princípios democráticos propostos no projeto, pois os professores encontraram dificuldades para efetivar a proposta, que chegou pronta e não como um projeto coletivo das escolas.

[...] os dados evidenciam que há uma incongruência quando se apresenta como proposta de trabalho pedagógico, um modelo desenvolvido pela Escola Plural de Belo Horizonte, sem considerar a realidade das escolas municipais de Goiânia, e, embora tenha tido a pretensão de implementar o currículo integrado, fragmentou-se a proposta em quatro projetos separados: Projeto Temático, Projeto de Ação Pedagógica, Projeto de Apoio didático e Projeto de Avaliação (PORCIÚNCULA, 2002, p. 52).

Em seu último documento, a SME apresenta as ações para a gestão 2001-2004, com a intenção de discutir o contexto da proposta pedagógica. “[...] no planejamento ocorrido na primeira semana de trabalho de 2001 e continuou durante todo aquele ano. [...] foram organizados debates, para se discutir [...] questões como diferentes concepções de educação [...] Esse processo de discussão deu-se através de conferências, de plenárias por micro-regiões” (SME, 2004, p. 03).

A SME afirma que, a partir de vários debates, palestras, reuniões, jornadas pedagógicas e a edição de documentos com adequações e reformulações, todas essas ações irão contribuir para que os educadores da rede estejam em contato com as mudanças e propostas, fazendo parte integrante do processo.

## 2.2 AS NOVAS AÇÕES DA SME

Novas diretrizes políticas foram implementadas pela Prefeitura de Goiânia para a gestão 2001-2004 e direcionadas à SME com o objetivo de viabilizar a inclusão social e a

universalização da cidadania, a construção de uma gestão democrática e popular e a requalificação da cidade desenvolvimento econômico urbano e rural (SME, 2002a).

Assim, para efetivar as ações do processo de inclusão social foram definidos três níveis de grupos para tomada de decisões: o *Grupo Diretivo*, composto por todos os chefes de departamento da SME, com reuniões semanais para encaminhamentos à direção da SME; o *Grupo Diretivo Ampliado*, com a função de realizar o planejamento coletivo junto ao Grupo Diretivo, às equipes pedagógicas das Unidades Regionais, dos Centros de Formação e das chefias de divisões dos diversos departamentos e as *Plenárias Educacionais*, organizadas para discussões diretas com todos os profissionais da educação (SME, 2002a).

Neste mesmo documento, a SME se preocupa com a participação da comunidade, propondo a vinculação “entre as unidades educacionais e movimentos sociais, reativação e efetivação dos conselhos educacionais, além de apoio à criação de grêmios estudantis” (SME, 2002a, p. 06).

A formação humana integral é a centralidade do compromisso educacional da SME, que tem por perspectiva a construção do cidadão autônomo, capaz de sistematizar seus valores, criticando e participando da realidade que o cerca. Assim, o currículo passa por uma outra concepção, de modo que os conteúdos devem ser repensados e ressignificados, integrando-se a temas de interesse social como

o aprendizado e a vivência equilibrada das diversidades, de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e da sexualidade e o respeito à diversidade cultural, entre outras questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo (SME, 2001, p. 10).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares da SME, almejando uma escola de qualidade por meio de uma educação significativa e comprometida, indicam alguns princípios:



- O processo educativo como meio de contribuir para que cada educando seja capaz de ler criticamente a realidade e formular soluções para os problemas que nela se propuserem;
- A inclusão, nos objetivos educacionais da escola, do estímulo aos valores da coletividade, da solidariedade, da consciência social, da cooperação, criando ações metodológicas e didáticas, de usos de materiais em atividades e situações, que possibilitem o desenvolvimento de tais valores;
- A possibilidade de que os educandos/as interajam entre si, com os outros e como o educador numa relação de troca, na efetivação de um projeto conjunto;
- O educador como mediador do processo ensino-aprendizagem, favorece a participação do educando/a, ouvindo, problematizando e organizando o conhecimento em situações que propiciem a aprendizagem, a reflexão crítica e enfrentamento de desafios;
- A inclusão dos temas transversais, segundo os PCNs (1997): questões referentes à pluralidade cultural, à ética, à saúde, a sexualidade, ao meio ambiente, ao trabalho e consumo, em todas as atividades realizadas pela escola;
- A construção do projeto pedagógico, incluindo o currículo, seja uma tarefa coletiva, onde se estabeleça metas a partir da contribuição e do comprometimento de toda a comunidade escolar;
- A ação pedagógica compreendendo a integração do espírito investigativo, o caráter lúdico, a produção individual e coletiva, privilegiando a qualidade da aprendizagem e a interação produtiva;
- O tratamento interdisciplinar dos conteúdos, entendendo a *interdisciplinaridade* como processo que vai além do simples modo de aquisição de conhecimentos, mas sim uma postura de trabalho, possibilitando o diálogo entre as disciplinas (SME, 2001, p. 11).

O documento *Considerações preliminares acerca da organização curricular a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano*, de agosto/2003, foi também editado pela SME a partir de discussões<sup>7</sup> realizadas entre as escolas para que a proposta educacional inclusiva, democrática e emancipatória se efetivasse na prática escolar (SME, 2003a).

Este documento pretende demonstrar a forma democrática como a SME entende ter tratado o processo educacional, buscando a contribuição de todos “para a construção de referenciais curriculares comprometidos com a qualidade social da educação para todos” (SME, 2003a, p. 04), trazendo textos que abordam as concepções de currículo, o ensinar e o

aprender nos ciclos de formação, a flexibilidade relativa ao currículo, o tempo da aprendizagem, a construção do conhecimento e o recurso do livro didático.

A concepção de currículo proposta apóia-se em autores como Miguel G. Arroyo (1999a e 1999b), Elvira S. Lima (2002) e Andréa Krug (2002). Arroyo (1999b) é citado com referência quanto à percepção dos educadores em relação às concepções de natureza, de sociedade e de mundo, de modo a compreender e a agir diferentemente sobre o tempo, o espaço e o desenvolvimento do ser humano. Esses princípios estariam de acordo com a construção curricular proposta pela SME: “quando se olha para essa concretude e para essa prática, os objetivos sempre proclamados para a escola – como socializar o saber e a cultura, como formar para a cidadania ou propiciar desenvolvimento pleno – deixam de ser aspirações vagas ou meros discursos para ser guias de prática, para ser prática vivida” (ARROYO, 1999b, p.156).

O currículo sugerido toma o educando como o núcleo orientador de toda ação pedagógica, que visa a possibilitar seu desenvolvimento em todas as dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva e estética, considerando, sobretudo, as concepções políticas, sociais e culturais dentre outras que também direcionam a prática pedagógica, evitando a fragmentação do conhecimento a ser transmitido. O documento da SME, neste sentido, busca auxílio em Lima:

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 prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem e de ensino tal como eles ocorrem na espécie humana, evitando as rupturas criadas sempre que interrompemos uma explicação, uma atividade, um processo de reflexão por causa da forma rígida como o tempo é distribuído no dia-a-dia na escola (LIMA, 2002, p. 05).

O projeto também recorre a Krug (2002), que afirma que, para a formação do sujeito autônomo, é importante considerar as fases da formação humana a partir do contexto social

---

<sup>7</sup> Inicialmente, foram constituídas sub-comissões com representantes das Unidades Regionais de Educação (URE), do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), da Divisão de Estudos e Projetos (DIEP) e da Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA) (SME, 2003a).

e cultural no qual o educando vive. Portanto, a elaboração do conhecimento caracteriza-se pela teoria dialética, ou seja, “pressupondo a construção recíproca entre sujeito e objeto e a transformação concomitante entre homem/mulher e o mundo” (KRUG, 2002, p. 45-46).

As relações entre seleção, organização, apresentação e construção do conhecimento estão no centro da discussão sobre o ensinar e o aprender, enfatizando que o conhecimento sistematizado não perdeu seu espaço nesta proposta curricular, porque a SME compreende “*ser de fundamental importância articular as dimensões instrutiva (saber sistematizado) e formativa (sócio-cultural-ética-política-cidadã)*, uma vez que a instrução e a formação não se dissociam” (SME, 2003a, p. 09) e confirma que o processo ensino-aprendizagem deve ser “pautado também *na relevância dos conhecimentos sistematizados que serão trabalhados e/ou construídos por educadores e educandos*” (SME, 2003a, p. 10, grifos do autor) ou ainda que

trata-se, agora, de compreender quem são os nossos alunos, que tipo de trabalho iremos realizar e que tipo de sujeito queremos formar. Isto implica a necessidade de *selecionar os conhecimentos sistematizados* (tendo como princípio aquilo que é fundamental e necessário que se aprenda de acordo com cada fase do desenvolvimento humano) e *contextualizá-los historicamente*. (SME, 2003a, p. 10, grifos do autor).

Este processo educativo deve ser permeado pela flexibilização do currículo que, por sua vez, compromete-se com o princípio da temporalidade na formação humana que, no caso do ensino fundamental, apresenta os ciclos da infância, da pré-adolescência e da adolescência. São imprescindíveis a valorização e o respeito para com o tempo e o modo de aprender de cada educando. Neste sentido, o professor deve redimensionar seu trabalho pedagógico, não negando o livro didático ou os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas utilizando-os como contribuição, pois “o ponto de partida do trabalho do educador deve ser as necessidades sociais, culturais e epistemológicas para o desenvolvimento integral dos educandos” (SME, 2003a, p.13).

O mais novo documento elaborado pela SME no início do ano de 2004, intitulado *Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência*, ainda está em tramitação entre os departamentos para aprovação no Conselho Municipal de

Educação. Os assuntos mencionados são pertinentes à estrutura geral dos ciclos desde sua história, concepções sobre educação na infância e na adolescência; organização dos tempos e espaços; concepção de currículo e processo de avaliação. Boa parte do conteúdo exposto foi retirado de outros documentos já publicados pela SME. Neste sentido, serão retomados alguns pontos que devem ser fixados ou que ainda não foram bem esclarecidos.

Uma questão que tem sido pontuada é o conceito de aprendizagem centrada no educando e de acordo com a sua temporalidade. “Isso significa apreender, na dinâmica social, o que é constitutivo desses sujeitos, nas suas especificidades de criança, de pré-adolescente e de adolescente” (SME, 2004, p. 08). A compreensão quanto ao desenvolvimento e à formação do sujeito está ancorada, segundo Lima (2002), nos estudos da neurociência, da antropologia e da psicologia.

Sabemos pelo conhecimento acumulado pelas neurociências, que a aprendizagem não se dá pelo acoplamento de sinapses isoladas, mas pela constituição de sistemas neurais no cérebro. Sabemos, também, pelo conhecimento acumulado pela antropologia e psicolinguística, que ela depende das práticas culturais e sociais do grupo no qual o indivíduo está inserido (LIMA, 2002, p. 16).

A organização do trabalho escolar, portanto, constrói-se a partir dos tempos de vida, mediante a composição de um coletivo docente capaz de promover ações no sentido de atender aos alunos de acordo com suas necessidades. Este trabalho será facilitado por ocasião do tempo de estudo<sup>8</sup> de que os professores dispuserem, uma vez por semana e em acordo com a Coordenação do Trabalho Pedagógico, cargo exercido por um dos professores escolhido pelos seus pares. Ambos os momentos são direcionados para articular discussões com o objetivo de delinear e coordenar o processo pedagógico na escola, ou

---

<sup>9</sup> “Tempo destinado à coordenação/organização do trabalho que é exercido pelo professor individualmente e pelo coletivo, em função das necessidades apresentadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos na escola” (SME, 2004, p. 21). Esse tempo pode ser utilizado para planejamento em pequenos grupos para orientação do trabalho pedagógico; atendimento individual do aluno; atendimento a pais e à comunidade; estudo de temas específicos; organização, seleção e confecção de material pedagógico; participação em fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação; discussão e registro parcial do processo avaliativo (SME, 2004).

seja, “facilitar” metodologicamente o processo ensino-aprendizagem do educando (SME, 2004).

Outra estratégia pedagógica utilizada para essa “facilitação” é o chamado reagrupamento, que é um momento utilizado para reorganização das turmas e dos educandos, de modo a criar condições e situações para facilitar a aprendizagem de todos. “É uma proposta de trabalho, no interior da organização escolar de ciclos, que objetiva romper com tempos e espaços rígidos” (SME, 2004, p. 15). A idéia é adequar novas metodologias (que não as do cotidiano) a partir de oficinas temáticas, ambientes e materiais diversificados, agrupando e tratando das potencialidades e dificuldades dos alunos.

As áreas de Educação Física e Arte devem assumir interdisciplinarmente os objetivos propostos para o reagrupamento. É necessário não agrupar os educandos considerados “sem dificuldade” somente com atividade da Educação Física e/ou Arte, nem deixar na sala de aula como punição para os também considerados “fracos” (SME, 2004, p. 19).

A SME sugere como proposta de trabalho, para complementar a organização dos ciclos, os Projetos de Trabalho, que são uma opção metodológica que tem o interesse de também envolver a construção do saber de maneira prazerosa, interessante, real, significativa e diversificada, considerando que o aprendizado acontece fora do espaço da sala de aula, desde que o planejamento para sua realização se dê com o comprometimento de parte de professores, pais e alunos, com objetivos previamente definidos, sem a imposição de conteúdos descontextualizados e autoritários, que passam agora a ser definidos pelo coletivo. Ou seja, a pretensão é

levar o conhecimento para além dos limites curriculares na realização de atividades práticas, onde os temas apropriados aos interesses e às fases de desenvolvimentos do educando, com experiências socializadoras como: visitas, entrevistas e a participação de convidados na sala de aula, que requisitará dos educandos estratégias de busca, ordenação e estudo de diferentes tipos de informações, implicando em atividades individuais, grupos e do coletivo da turma. Atividades que possibilitarão estabelecer relações com diferentes habilidades e conceitos (SME, 2004, p. 31).

Neste processo educativo, a dimensão da avaliação é ampliada e ela passa a ser um instrumento capaz de detectar os processos de ensino-aprendizagem. Sua intervenção abrange o projeto curricular, o projeto político-educacional, a organização do trabalho pedagógico na escola, o processo de formação da identidade, dos valores e da ética dos educandos, necessitando, portanto, de recursos materiais, financeiros e pedagógicos (SME, 2001).

Num percurso de intenções, a SME apresentou, em 2002, um documento orientador, como subsídio ao professor, para que o processo avaliativo pudesse avançar e construir uma concepção de avaliação com “caráter *formativo e inclusivo* das potencialidades dos educandos com a *ampla participação de todos os sujeitos*” (SME, 2002b, p. 02, grifos do autor). Aconselhava ainda que, para uma prática transformadora, seria “necessário ressignificar objetivos, conteúdos, avaliação, metodologia, didáticas para que seja possível desenvolver *escutas e olhares* mais cuidadosos sobre nossos educandos, sobre nós, o mundo” (SME, 2002b, p. 09, grifos do autor). O documento traz os seguintes tópicos:

- Texto embarador das concepções sobre avaliação na SME;
- Princípios para compreensão da avaliação dos educandos nas escolas municipais organizadas a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano;
- Quadro Orientador para Registro do Desenvolvimento Integral do Educando;
- Ficha de Registro de Aprendizagens (uma por educando/a);
- Ficha de Registro de Objetivos e Conteúdos por Projetos de Trabalho Desenvolvidos, (uma por turma por bimestre);
- Ficha de Auto-avaliação do (a) Educando (a);
- Ficha de Auto-avaliação do (a) Educador (a);
- Ficha de Avaliação do Educador (a) pelo (a) Educando (a);
- Ficha de Avaliação Semestral dos Pais e/ou responsáveis;
- Bibliografia utilizada durante todo o processo (SME, 2002b, p. 03).

As fichas de registro, de auto-avaliação e de avaliação que constam no documento têm a intenção de favorecer o processo de aprendizagem do aluno e dinamizar as ações pedagógicas do professor. Segundo a SME, as fichas são material destinado ao registro descritivo que

é imprescindível dentro da proposta de organização da escola a partir dos ciclos de desenvolvimento humano, uma vez que permite um olhar amplo e um diagnóstico do desenvolvimento dos educandos, tanto individual como coletivo e por constituir-se num documento rico em dados, revelador das vivências pedagógicas entre educadores e educandos (SME, 2004, p. 36).

Desse modo, o método adotado pela SME para a constatação da avaliação foi o registro descritivo, devido a sua amplitude e por favorecer que seu processo se dê em conjunto com as demais dimensões das práticas educativas escolares, contribuindo para um diálogo, no desenvolvimento das aprendizagens do educando, em comunhão com a proposta de trabalho da escola e dos ciclos.

Para se detectar os avanços ou as dificuldades na aprendizagem, os registros possuem uma periodicidade, passando de bimestrais para trimestrais desde o ano de 2003. “Essa mudança acompanha as modificações também realizadas nos instrumentos de registro descritivo de aprendizagem, projetos de trabalho/conteúdos e encaminhamentos de ações pedagógicas” (SME, 2004, p. 36).

A avaliação nos ciclos não retém o aluno dentro de cada ciclo ou entre os ciclos. Em casos especiais, os alunos que não alcançarem os objetivos propostos serão encaminhados para análise no Conselho de Ciclo, que substitui o Conselho de Classe. O objetivo do Conselho de Ciclo é avaliar o trabalho pedagógico realizado pelo coletivo da escola. Seus componentes são o diretor, o professor-coordenador, os professores, pais e alunos.

O Conselho de Ciclo deverá acontecer em um momento anterior ao preenchimento das fichas de registro individual do aluno, pois favorecerá a discussão qualitativa do processo ensino-aprendizagem do aluno. Este conselho contribuirá, também, para reorganizar as turmas, por meio de reagrupamentos, para que as necessidades de cada grupo

possam ser atendidas. “Acreditamos, que o conselho de ciclo se constitui em uma das ações e articulação na concretização de uma proposta cujo eixo respeite os tempos da vida” (SME, 2004, p. 40).

## 2.3 A ESTRUTURA DOS CICLOS NA SME

Os ciclos de formação na proposta da SME, como já tratado anteriormente, tiveram sua implantação inicial com os ciclos I e II, além das turmas de aceleração, que ocorreram apenas nos anos de 1998, 1999 e 2000. Somente no ano de 2003 foi implantado o ciclo III. A matrícula inicial ficou estabelecida em agrupamentos por faixa etária, assim definidos: ciclo I – de 6 a 8 anos e 11 meses; ciclo II - de 9 a 11 anos e 11 meses; ciclo III – de 12 a 14 anos, exceto no caso de alunos adolescentes de 12, 13 e 14 anos ainda não alfabetizados, que seriam matriculados no ciclo II (CME, 2003).

As Bases Curriculares para o Ensino Fundamental da SME, apesar de não serem iguais em relação ao número de ciclos, buscam assemelhar-se aos PCN, ficando explicitadas com a organização integrada do currículo da seguinte forma:

CICLO I - Observando o disposto nos PCNs, sendo desenvolvida por meio de atividades que estabeleçam contatos iniciais com a produção do conhecimento de forma contextualizada;

CICLO II - Observando o disposto nos PCNs, desenvolvida por meio de atividades com gradativa especificação do conhecimento em si e da progressiva compreensão da relação com os demais componentes, bem como de sua existência e uso social;

CICLO III - Observando o disposto nos PCNs, desenvolvida com progressivo aprofundamento das bases teóricas, visão transdisciplinar do conhecimento, de seu uso e significado social (CME, 2000b, p. 04).

A organização dos ciclos no que se refere ao trabalho pedagógico<sup>9</sup> pode ser observada no quadro a seguir.

---

<sup>9</sup> O professor-referência é aquele responsável por uma turma definida pelo coletivo. Sua função é estar mais atento à turma quanto a todas as atividades de classe e extraclasse, fazer o fechamento do diário e preencher mais da metade das fichas de avaliação dessa turma.

O Professor dinamizador atua somente no Ciclo I para cada quatro turmas. Seu objetivo é dinamizar o trabalho pedagógico, oferecendo melhor organização no ciclo.

O professor-coordenador é escolhido pelo coletivo. Sua função é coordenar o processo pedagógico, articular discussões, organizar os momentos de estudo, atender pais e alunos, organizar o Conselho de Ciclo e auxiliar os demais professores.

Os professores de área são as de Expressão, Ciências Sócio-Histórica e Geográfica, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e Língua Estrangeira. Segundo as Diretrizes/2004, os professores do ciclo II devem ser assim modulados: se o ciclo II se compuser de até 04 turmas, ele deverá ter 01 profissional de área de



	Trabalho Pedagógico
CICLO I	- Coletivo de professores: um referência pedagogo; um dinamizador-pedagogo, para cada 4 turmas e um de Educação Física; - Professor-coordenador escolhido pelo grupo; - o coletivo compõe-se de 1,5 professor por turma, possibilitando 4 horas semanais de estudo; - o planejamento semanal é feito pelo coletivo.
CICLO II	- coletivo de professores: pedagogos e professores de área; - cada coletivo compõe-se de 1,5 professor por turma e mais um professor coordenador, possibilitando 4 horas semanais de estudo; - o planejamento semanal é feito pelo coletivo.
CICLO III	- coletivo de professores: no mínimo 8, um de cada componente curricular; - a partir de 8 professores, a escola pode optar por um pedagogo; - cada coletivo compõe-se de 1,5 professor por turma, possibilitando 4 horas semanais de estudo;

FONTE: Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 070/03, p. 02.

O ciclo I é um período em que ocorrem mudanças significativas na interação social do educando, principalmente nos que nunca freqüentaram uma escola. Os objetivos da ação pedagógica do ciclo I estão relacionados às habilidades exploratórias, identificando formas de representar a realidade, idéias, explicações de fatos e fenômenos, com especial atenção para “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, particularmente, do processo de alfabetização” (SME, 2004, p. 13).

O ciclo II deve dar continuidade e aprofundar o ciclo anterior, acrescentando as áreas de Expressão, Ciências Sócio-Históricas e Geográfica, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e Língua Estrangeira, devendo contemplar “o desenvolvimento e a construção do conhecimento como processo permanente, interdisciplinar, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos” (SME, 2004, p. 14).

O ciclo III representa a finalização do ensino fundamental e a preparação para o ensino médio, devendo haver maior aprofundamento e sistematização dos conhecimentos.

---

expressão (Língua Portuguesa, ou Educação Física ou Educação Artística); 01 profissional de Ciências Físicas e Biológicas (Matemática ou Biologia); 01 profissional de Ciências Sócio-Históricas e Culturais (História ou Geografia); 01 profissional de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e 02 Pedagogos. À medida que cresce o número de turmas, cresce também o número de professores e a proporção de pedagogos. Dessa forma, em escolas até 06 turmas é maior o número de professores de áreas; em escolas com mais de 07 turmas é maior o número de pedagogos (SME, 2003b, p. 21-23).

## 2.4 A PROPOSTA DA SME PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CICLOS DE FORMAÇÃO

A Educação Física, no contexto curricular da proposta de ciclos da SME, é considerada como uma prática social, devendo repensar seu vínculo ao projeto político-pedagógico<sup>10</sup> da escola, pois sua função pode promover, dentre outras, um caráter formativo de amplo impacto sociocultural, devendo ainda “preservar, manter e aprofundar sua especificidade, sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia nesse espaço privilegiado para apreensão de saberes mais elaborados, que é a escola” (SME, 1998, p. 19).

A SME concebe que a Educação Física utiliza a expressão corporal como linguagem. Num processo histórico, por meio das relações sociais, as manifestações de movimento do homem adquirem significados, tornando-se expressões culturais, atendendo, assim, a suas necessidades lúdicas, estéticas, artísticas, místicas, por meio da expressão corporal, como nas danças, nos jogos, nas ginásticas, nos esportes, nas lutas e brincadeiras. A ampliação dos sentidos e significados num processo histórico induz a uma produção cultural<sup>11</sup> denominada de “*cultura de movimento ou cultura corporal*. Esses conhecimentos devem ser apropriados pelo aluno através da metodologia e de recurso próprios desta disciplina” (SME, 2001, p. 22, grifo do autor), o que pode ser confirmado pelo Coletivo de Autores (1992, p. 103).

É, portanto, através da expressão corporal enquanto linguagem que será mediado o processo de socialização das crianças e jovens em busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do

---

<sup>10</sup> A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (VEIGA, 2000, p. 22).

<sup>11</sup> A Cultura Corporal busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, e outros, que podem ser identificados, como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal.

O trabalho escolar implica em um projeto político-pedagógico, sócio-histórico e cultural com princípios de descentralização e a partir de uma construção coletiva dos professores envolvidos. No que se refere à Educação Física, os objetivos para a proposta pedagógica da SME sugerem que o professor dessa disciplina deve estar atento ao movimento do seu conteúdo, aprofundando seus conhecimentos com sentidos e significados históricos. Com esse pensamento, a SME direcionou o que entende ser conveniente para a prática pedagógica do professor de Educação Física: “acerca da educação física e suas particularidades, acreditamos que a abordagem que corresponde aos interesses da nossa sociedade é aquela que tem como eixo norteador do projeto pedagógico a reflexão sobre a cultura corporal” (SME, 1998, p. 19).

Mas, por haver uma diversidade de abordagens na área da Educação Física, a SME recomenda que, para sua formação continuada, o professor estude, reflita e defina junto ao coletivo o que melhor possa atender aos interesses do projeto político-pedagógico da escola, buscando, assim, um ensino de qualidade, “que possibilite o aluno constatar, interpretar, conhecer e intervir na realidade social que é complexa e contraditória” (SME, 1998, p. 19).

Ao se deter sobre sua prática pedagógica, o professor deve percebê-la como uma atividade dinâmica, que contribui sobremaneira para a construção do processo ensino-aprendizagem. A expectativa da proposta da SME é por uma prática pedagógica transformadora, na qual “o currículo não seja uma lista de soluções prontas, definitivas, mas sim um contínuo processo dialógico da práxis pedagógica que só tem sentido se efetivada de fato, caso o/a educador/a seja o sujeito dessa transformação” (SME, 1999, p. 6).

Nesta perspectiva proposta para o currículo, a SME propõe que o educando deve ser habilitado a transmitir e assimilar os conhecimentos da cultura corporal, dosando, seqüenciando e dominando os princípios pedagógicos que têm a importância de uma ação crítico-reflexiva, constituindo a imprescindível relação dialética entre teoria/prática. São eles:

- *O princípio da continuidade e ruptura* – baseia-se na consideração e valorização do conhecimento que o aluno traz consigo, para que, através da vivência/discussão/reflexão sobre o mesmo, possam romper com o já estabelecido, sem negá-lo, porém, superando-o em amplitude e complexidade.
- *O princípio da criticidade* – permite ao aluno situar a si, enquanto sujeito histórico-social, ampliando assim suas possibilidades de intervenção no contexto social, a partir de uma perspectiva crítica da sociedade, compreendo os valores e interesses que estão impregnados a essa cultura do movimento.
- *O princípio da co-gestão* – é o que leva à intervenção no contexto social, porque a partir do momento em que os alunos têm a vivência de determinar e ter ações autônomas e coletivas, passa a ter a visão de como interferir nos processos sociais.
- *O princípio da cooperação* – no processo educativo faz-se necessário que todos os sujeitos envolvidos, tenham a intencionalidade coletiva, buscando solucionar os problemas com o grupo, para o crescimento do mesmo e do indivíduo.
- *O princípio da ludicidade* – para execução deste princípio faz-se necessário o desprendimento da produtividade mecânica e alienante, para resgatar a sensibilidade do movimento, a criatividade, a imaginação e o viver/sentir da aula com prazer.
- *O princípio da dialogicidade* – entende-se que seja o diálogo da palavra como sendo a expressão de estar no mundo, por isso a reflexão e ação, é a práxis. Nas aulas de Educação Física, além deste entendimento, deve-se ampliar para o que lhe é específico, o movimento humano, como sendo o diálogo do homem com o mundo, cujos sentido/significados devem ser dialógica e argumentativamente feitos e refeitos. O espaço pedagógico, assim, entendido caracteriza-se como o encontro de homem que em comunhão, buscam “ser mais” (SME, 2001, p. 22-23).

Respeitando as especificidades da temporalidade de ensino-aprendizagem dos educandos, os *objetivos* visam a flexibilizar os conteúdos de acordo com cada ciclo, definidos assim para a Educação Física:

#### CICLO I

- explorar diferentes possibilidades de trabalhos individuais e em grupo; seja através da ginástica, jogos, lutas e danças;
- interpretar, livremente, ritmos e expressões;
- reconhecer propriedades dos materiais do meio ambiente natural e do construído pelo homem;
- reconhecer jogos tradicionais e danças folclóricas regionais (SME, 2001, p. 36).

## CICLO II

- interpretar a relação entre os conteúdos de Educação Física (a sua construção histórica) e a sociedade;
- participar da construção de projetos individuais x coletivos, tendo em vista a relação com os conteúdos da cultura corporal;
- proporcionar vivências em atividades de cultura regional, sejam elas: folclóricas, esportivas, jogos e brincadeiras tradicionais;
- compreender o corpo humano como um todo integrado e a saúde como bem-estar físico, social e psíquico do indivíduo (SME, 2001, p. 38).

## CICLO III

- ampliar as referências conceituais de seu pensamento com relação aos conteúdos da cultura corporal;
- utilizar sua imaginação para atingir a expressão discursiva;
- compreender a organização técnico-tática de jogo e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos;
- vivenciar os jogos cujos conteúdos impliquem na decisão de níveis de sucesso;
- exercitar a avaliação individual e de grupo para jogar bem, tanto técnica quanto taticamente;
- compreender o jogo que necessita de treinamentos, para que possa fazer reflexões para entendê-lo como um processo científico de preparação de determinadas atividades da cultura corporal (SME, 2001, p. 45).

As práticas avaliativas como parte integrante do processo educativo devem ser um instrumento orientador e não seletivo, valorizando a ludicidade e a criatividade e não o estímulo à busca de talentos esportivos. Para a SME (1998b; 2001 e 2004), a avaliação pautada num processo de ação-reflexão-ação objetiva, dentre outras coisas, contribuir para a formação do cidadão e para sua autonomia, de modo que possa expressar suas habilidades e pensamentos, favorecendo também o redimensionamento da prática pedagógica, norteando o planejamento e as metodologias de trabalho e intervindo no ensino-aprendizagem a partir de um processo dialético.

Nesse sentido, a *avaliação* deve estar relacionada aos objetivos educacionais propostos em cada disciplina do currículo, assim como ao que estiver assinalado no projeto político-pedagógico da escola. Os critérios<sup>12</sup> estabelecidos pela SME (2001, p. 55) são

---

<sup>12</sup> Os critérios de avaliação do ciclo III serão construídos no decorrer do ano nos encontros com os professores deste ciclo (SME, 2001, p. 55).

“assiduidade, responsabilidade, interesse e envolvimento no processo ensino aprendizagem. Para tanto é necessário que contemple o desenvolvimento de habilidades específicas, de cada área de conhecimento, a saber”:

#### CICLO I EDUCAÇÃO FÍSICA

- compreender o que é Educação Física e sua importância;
- organizar sua identidade e dados da realidade, para que ela possa formar sistema, e encontrar as relações sobre as coisas; identificar as semelhanças e as diferenças;
- compreender o jogo como uma intencionalidade e curiosidade que resultem no processo para modificar, imaginariamente a realidade e o presente;
- reconhecer no jogo as próprias possibilidades de ação como ou sem material/objetos e das relações destes com a natureza;
- perceber no jogo um instrumento cultural/folclórico, dos brinquedos e brincadeiras e ainda, utilizar-se do jogo como construção de regras e valores que envolvem, para também se auto-organizar;
- resgatar através do esporte, os valores, compromisso solidário e respeito humano que privilegiem o coletivo sobre o individual;
- discutir sobre a relação de oprimido e opressor (violência), através do estudo das lutas;
- reconhecer, através dos movimentos, ginásticas que impliquem diferentes soluções aos problemas de equilibrar, trepar, saltar, rolar/girar, balançar/embalar, seja em ambiente natural ou não e ainda, através da ginástica organizada, vivenciar a identificação de sensações afetivas e/ou cinestésicas tais como prazer, medo, tensão, desagrado, enrijecimento, relaxamento, seja coletivamente ou individual;
- perceber diferentes ritmos (dança), sem a preocupação de técnicas e trabalha-las em relação aos temas expressivos: as ações da vida diária; os estados afetivos; as sensações corporais; os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral; o mundo do trabalho e da escola; os problemas sócio-políticos;
- compreender o que é lazer e sua importância e os benefícios trazidos pelas atividades físicas (SME, 2001, p. 56-57).

#### CICLO II EDUCAÇÃO FÍSICA

- sistematizar o conhecimento, adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronto de dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles;
- identificar, dentro dos jogos lúdicos e pré-desportivos, o conteúdo de forma que implique no desenvolvimento da capacidade de

- organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as com exigência do coletivo;
- resgatar, através do esporte, os valores que privilegiem o coletivo sobre o individual;
  - reconhecer técnicas de diversas ginásticas (artísticas ou olímpica, rítmica desportiva, ginástica suave, ginástica aeróbica, etc.);
  - criar projetos individuais e coletivos de prática/exibição de ginástica na escola e na comunidade;
  - entender e interpretar técnicas de dança através da representação de temas da cultura nacional e internacional;
  - criar movimentos de dança, para utilizar-se do movimento corporal como forma de expressão;
  - resgatar as lutas como manifestação cultural dos povos;
  - resolver problemas em diferentes situações sejam elas criadas através de atividades culturais ou motoras;
  - dominar técnicas básicas dos contextos da cultura corporal, ginásticas, lutas, jogos, esporte e dança;
  - perceber a diferença entre o jogo cooperativo, do jogo competitivo com fins excludentes (SME, 2001, p. 60-61).

A Educação Física, portanto, configurando-se como expressão corporal e trabalhando com os temas da cultura corporal, pode contextualizar problemas sócio-políticos contemporâneos como saúde pública, ecologia, questões de gênero, relações sociais, preconceitos e outros, viabilizando ao educando a reflexão e a interpretação da realidade (SME, 1999).

O próximo capítulo desenvolve uma discussão acerca do exposto com a coleta de dados, via entrevistas e observações de sala, para analisar a organização pedagógica do professor de Educação Física nos ciclos de formação da SME.

### **3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A noção de organização do trabalho pedagógico adotado no presente estudo apóia-se em Luiz Carlos de Freitas (2002) que, em uma abordagem crítica do conceito de “didática”, propõe que esse termo seja “subsumido” ao de organização do trabalho pedagógico, estabelecendo dois níveis de entendimento desse último termo: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se

predominantemente em sala de aula e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político- pedagógico da escola” (FREITAS, 2002, p. 94).

Para fundamentar essa discussão, Freitas (2002) parte de uma “conversa” com alguns autores (Candau; Libâneo; Oliveira; Wachowicz, entre outros) que tratam da didática e da teoria pedagógica. Dentre suas várias conclusões, propõe que “a reflexão sobre a didática não pode ser desenvolvida sem que ela seja contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola e devolvida a sua relação com o trabalho material produtivo” (FREITAS, 2002, p. 58).

Esse autor admite a necessidade de se procurar as “regularidades existentes no diverso”, entendendo que as didáticas particulares não prescindem do entendimento de uma “didática geral”, que ele prefere chamar de “teoria pedagógica”.

Neste sentido, uma “didática” em particular (na sala de aula) passa a ser compreendida como a resultante da união de aspectos específicos (oriundos do conteúdo do que está sendo ensinado) e aspectos gerais ou princípios norteadores da teoria pedagógica. O particular é a unidade do geral e do específico. Não há específico sem o geral e vice-versa. E, por esse caminho, justifica-se a “didática geral” ou como a chamamos, a *teoria pedagógica* (FREITAS, 2002, p. 89, grifo do autor).

Freitas (2002, p. 94) propõe-se ainda a evidenciar algumas categorias, que ele caracteriza como provisórias, da atual organização da escola capitalista, com o intuito de melhor compreender os objetivos sociais mediados por elas e seus limites. Essas categorias são “os objetivos gerais/avaliação da escola (como função social) e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola”. Esse autor destaca a categoria “avaliação/objetivos”, que ele caracteriza como par dialético, insistindo que sua apreensão deva sempre ser feita em dois níveis: na sala de aula – como avaliação/objetivos do ensino – e na escola como um todo – avaliação/objetivos da escola. Em uma obra posterior, Freitas (2003) retoma a questão da avaliação, desta vez na perspectiva da discussão das propostas de organização escolar em ciclos de formação.

Essas reflexões de Freitas (2002) orientaram, de certa maneira, a discussão sobre a organização do professor de Educação Física empreendida no presente capítulo. Assim, os



dados obtidos na investigação foram agrupados e interpretados na perspectiva das categorias formuladas por esse autor.

No presente capítulo, foram feitos esclarecimentos metodológicos a respeito da pesquisa de campo, delineando a trajetória da investigação para elucidar como foi delimitado o trabalho de pesquisa, elaborando-se uma caracterização dos professores pesquisados e apresentando, ainda, alguns de seus posicionamentos sobre a organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e sua relação com os ciclos de formação. São discutidas também questões relativas à organização do trabalho pedagógico escolar a partir do *projeto político-pedagógico* da escola, que orienta a prática pedagógica do professor de Educação Física, considerando-a como disciplina integrante do currículo escolar que contribui para a formação do educando.

Neste mesmo capítulo são feitas considerações acerca da *interdisciplinaridade*, elemento, para a SME, imprescindível para a composição de um trabalho coletivo, centrado no processo da construção do conhecimento; busca-se também analisar o *reagrupamento*, uma estratégia de trabalho pedagógico que revê as relações da aprendizagem, ponderando as capacidades dos alunos de acordo com seus tempos e a percepção dos professores em relação aos *ciclos de formação*, proposta que, afinal, mexe com toda a organização escolar, exigindo uma nova postura da comunidade envolvida.

De modo mais particular, discute-se a organização do trabalho pedagógico em sala de aula a partir das categorias *avaliação/objetivos* e *conteúdo/metodologia*, propostas por Freitas (2002), buscando estabelecer a relação dessas categorias com o projeto da SME e visando, ainda, a apreender como o professor de Educação Física percebe sua prática pedagógica após a estruturação escolar em *ciclos de formação*, analisando, por último, esses elementos, especificamente e mais detidamente na *observação de sala de aula*, com a intenção de poder constatar mais de perto o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor de Educação Física que ministra aulas para o ciclo II.

### 3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A Rede Municipal de Ensino de Goiânia está dividida em cinco Unidades Regionais de Ensino, cada uma com, em média, trinta escolas. Optou-se por estudar a Unidade Regional de Ensino que fosse mais representativa pela coordenadora do Ensino Fundamental da SME.

Para compreender a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física optou-se por realizar uma pesquisa de campo do tipo qualitativa por entender que esta permite a apreensão dos dados em sua situação cotidiana. “A pesquisa qualitativa permite descrever os dados em sua complexidade, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). O objetivo é compreender o que os pesquisados pensam e como é que desenvolvem seu trabalho. Por ser descritiva permite analisar os dados em toda sua riqueza.

Esse método de investigação não busca uma representatividade, “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 66). É sim um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, deve-se escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes. O foco do investigador qualitativo no “como as coisas são na realidade” oferece uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos (idem, p. 291).

A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas. Na primeira, realizou-se a coleta de dados referentes à estrutura e às condições das escolas para a prática da Educação Física, seguida da aplicação de questionários e entrevistas com os professores de Educação Física. Na segunda etapa, optou-se por realizar observações sistemáticas da prática cotidiana de um professor, dentre os 11 entrevistados, que parecesse mais se identificar com a proposta de ciclos de formação e que também se mostrou disponível para observação de suas aulas. A finalidade das observações em sala de aula era buscar uma aproximação da realidade diária, acreditando que, dessa maneira, o processo educativo de ensino-aprendizagem pudesse se descortinar com mais clareza, entendendo também que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.(48)

Com autorização do diretor da Unidade Regional de Ensino selecionada, foram feitos contatos com os diretores das escolas por telefone, explicando o interesse da pesquisa e requerendo sua autorização para a coleta de dados. Seguiu-se a visita a todas as 28 escolas dessa unidade para recolher os dados referentes ao número de alunos por turno e por turma em cada ciclo, ao espaço físico e aos materiais disponíveis para as aulas de Educação Física, ao número de professores de Educação Física em cada ciclo, com seus horários e respectivos números de telefones.

Esta Unidade Regional de Ensino<sup>13</sup> conta com 28 escolas de Ensino Fundamental, sendo que, ao mesmo tempo, 10 delas trabalham com a educação infantil e 18 com a educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA) no turno noturno. Dentre as 28 escolas pertencentes a esta Unidade Regional, foram identificadas aquelas que ministravam o ensino do ciclo II, constatando-se esse dado em 24 escolas. Quanto à disciplina de Educação Física nesse mesmo ciclo, duas escolas não a incluíram em seu currículo. O universo pesquisado ficou, assim, restrito a 22 escolas, com 24 professores de Educação Física, porque dois professores ministravam aulas em duas escolas da mesma Unidade Regional. A tabela a seguir descreve as escolas quanto à distribuição de professores de Educação Física por turno.

Tabela: Professores de Educação Física que atuam no Ciclo II em uma Unidade Regional de Ensino da Rede Municipal de Goiânia por turnos

TURNOS			Total
Matutino	Vespertino	Matutino/ Vespertino	
14*	6*	4	24

<sup>13</sup> Sob sua coordenação, a Unidade Regional de Ensino de Goiânia, sendo três com atendimento de ensino em abrigos para menores. Além disso, conta também com 32 creches e centros municipais de educação infantil (CMEI).

Estabeleceu-se, em seguida, como critério para a seleção dos professores de Educação Física que comporiam o universo a ser entrevistado, optar apenas por aqueles que ministravam aulas no ciclo II há pelo menos dois anos completos. Verificou-se que, dos 24 professores de Educação Física, nove não apresentavam esse quesito, sendo que outros três não aceitaram participar da pesquisa. Portanto, ficou definido como universo de pesquisa 12 professores de Educação Física, lotados em 13 escolas.

As entrevistas realizadas nas escolas ocorreram em horários previamente combinados com os professores, juntamente com a aplicação de um questionário. Estava prevista, ainda, a análise de documentos relativos ao trabalho pedagógico destes professores, como diários de classe, fichas de avaliação, planos de aulas e programas de ensino. O acesso a esses documentos foi solicitado após a entrevista, tendo sido negado de imediato por algumas escolas, sendo que em outras apenas alguns desses documentos puderam ser lidos. No caso dos diários, a grande maioria encontrava-se nas salas de aula, dificultando, portanto, seu acesso no horário das entrevistas.

As entrevistas foram estruturadas por meio de perguntas pré-formuladas, gravadas com autorização do professor, que preencheu antes um questionário, cuja finalidade era permitir uma caracterização desse professor, contendo, ainda, uma breve explicação acerca da pesquisa e do compromisso de sigilo referente à identificação do professor e da escola. Os instrumentos foram submetidos ao parecer de profissionais da área para melhor adequação e pertinência à pesquisa e foi realizado um pré-teste, com um professor selecionando aleatoriamente, o qual foi retirado da análise da coleta de dados, que ficou ao final, com 11 professores pesquisados.

Na segunda etapa da pesquisa de campo foi feita a seleção do professor a ser observado em classe, obedecendo os seguintes critérios: (1) os professores que em seu discurso demonstraram maior identificação com os princípios da organização do trabalho

pedagógico segundo a proposta dos ciclos de formação e (2) uma explícita valorização do papel da Educação Física no projeto pedagógico da escola.

Desse modo, a professora escolhida teve suas aulas observadas nos meses de fevereiro e março de 2004, num total de 48 horas/aulas, em sete semanas. Inicialmente foram observadas todas as 11 turmas do ciclo II, sendo que, posteriormente, por entender que duas turmas de cada ciclo identificariam o trabalho pedagógico realizado, seguiu-se a observação somente com seis turmas. As observações serão discutidas após a análise das entrevistas.

### 3.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PESQUISADOS

Para a presente pesquisa foram entrevistados 11 professores de Educação Física que ministravam aulas no ciclo II em 12 escolas de uma Unidade Regional da Rede Municipal de Goiânia. Segundo os dados obtidos por meio do questionário respondido antes da entrevista (Anexo 1), oito professores trabalham na SME há mais de 10 anos. Com exceção de um professor, 10 trabalham somente como docentes, sendo que oito cumprem jornada de trabalho em outras escolas da SME. Assim, em sua maioria, os professores podem ser caracterizados como docentes com significativa experiência no magistério e na Rede Municipal, suportando pesados encargos de trabalho.

Todos, seis homens e cinco mulheres, afirmaram ter tido uma *formação* que poderia ser considerada como “tecnicista”. Deste coletivo, nove foram graduados pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás – ESEFFEGO e dois por instituições de ensino superior de fora do Estado de Goiás, um em Santa Fé do Sul – SP e outro na Universidade Estadual da Paraíba – PB, sendo que cinco deles se formaram na década de 1980 e seis na década de 1990.

Todos os professores entrevistados são, portanto, graduados em Educação Física, sendo que oito deles já fizeram cursos de pós-graduação em nível de especialização. Na questão da atualização em programas de *formação continuada*, verifica-se que esta

formação tem ocorrido mediante oportunidades oferecidas pela SME em jornadas pedagógicas. Nove professores participaram somente dessas jornadas, sendo que quatro deles participaram de cursos na área de educação escolar não promovidos pela SME. Dois professores disseram não terem participado de programas de atualização.

Em alguns momentos nos capítulos anteriores, pôde-se observar as exigências que se apresentaram para com os professores nessa modalidade de ciclos de formação. Para Figueiredo (2002), a implantação dos ciclos de formação foi feita de forma autoritária e antidemocrática, o que causou incômodo e confusão nas ações dos professores, que não sabiam como atuar numa proposta pedagógica diferente da que sempre haviam utilizado. Esse autor acredita que, para se reorganizar nesse sentido, o corpo docente deveria se engajar num trabalho coletivo.

Molina e Molina Neto (2001), ao participarem de um programa de formação continuada para os professores da Escola Cidadã, em Porto Alegre, perceberam que os professores de Educação Física sentiam necessidade de se prepararem melhor para seu trabalho pedagógico, principalmente com mudanças estruturais dentro da escola. Esses professores alegaram que esses programas priorizavam novos procedimentos e estratégias didáticas inovadoras, mas o que realmente reivindicavam era “participar de um processo permanente de reflexão”. Essa solicitação, segundo os autores, resultou em reuniões sistemáticas em períodos de 20 dias, com o objetivo de estudar os problemas que enfrentavam, abrangendo a elaboração do planejamento interdisciplinar e também a execução das aulas de Educação Física.

Arroyo (1999a), tratando das dimensões do “ofício de mestre”, acredita que a construção de uma nova prática pedagógica pode ser edificada a partir de um trabalho coletivo dos sujeitos sociais que atuam no processo educativo. Para ele, os agentes dessa prática são os docentes e, assim, a inovação educativa faz parte de uma prática pedagógica e deve vir acompanhada de uma consciência crítica, que precisa ser desenvolvida, possibilitando a recriação dos conteúdos a serem transmitidos, ao invés de apenas listar competências a serem aprendidas por meio de cursos de treinamento. Arroyo (1999a) acrescenta ainda que a aprendizagem organiza-se de acordo com os ciclos do

desenvolvimento humano e que também perpassa por todos os papéis sociais, como, por exemplo, a família, o grupo de idades, as amizades.

Não se trata de acrescentar novas competências, [...] mas de voltar o olhar dos mestres para essas dimensões[...]. Diríamos que o melhor processo de formação é explicitar, trazer à tona essas dimensões permanentes soterradas sob os escombros e o entulho burocrático[...]. Deixar que aflore e seja assumido o educador que há em cada profissional da escola, que seja assumida a qualificação que carrega cada coletivo de professores (ARROYO, 1999, p. 154).

Algumas características dos professores aqui entrevistados são semelhantes às dos professores da Escola Cidadã (MOLINA; MOLINA NETO, 2004). Tanto lá como aqui os professores participaram de cursos e jornadas pedagógicas promovidas por suas secretarias de educação. Compartilham também do mesmo pensamento quanto à não-alteração em sua prática pedagógica frente à mudança do currículo para os ciclos e sobre a idéia de que a disciplina Educação Física tem um lugar especial na escola. Outra constatação comum foi que, para eles, o trabalho coletivo deve ser efetivado e ser o cerne da estruturação no trabalho de toda a comunidade escolar.

Betti (2001), ao discutir as perspectivas na *formação do profissional* de Educação Física para o século XXI, defende que o professor deve estar sempre em busca de novos conhecimentos para o aperfeiçoamento de sua prática, pois a ação do profissional perpassa o ato de ensinar habilidades. Esse autor lembra que

a ação profissional em Educação Física/esporte deve basear-se num corpo teórico, interdisciplinar, de conhecimentos, que tem por objeto o estudo do ser humano em movimento numa atividade do tipo esporte, dança, ginástica e jogos. Esse corpo teórico tem sido caracterizado como uma disciplina acadêmica (Henry, 1964; Rarick, 1967; Brook, 1981) ou ciência (Sérgio, 1987; Tani, 1989) [...];

A ênfase da ação profissional em Educação Física/esporte está no aspecto intelectual e não-físico-motor. A posse de habilidades (saber fazer o movimento) não leva necessariamente ao sucesso profissional (ensinar o movimento a outras pessoas);

Saber como ensinar movimentos também não é suficiente. É preciso saber por que ensiná-los ou não a certa clientela, sob as circunstâncias de um certo contexto, em determinadas fases do processo ensino-aprendizagem. Isso implica decisões de natureza filosófica, sociológica, psicológica e

biológica, *teoricamente fundamentadas* (novamente um processo intelectual) (BETTI, 2001, p. 239-240, grifo nosso).

Nos documentos da SME, ressalta-se a necessidade de oferecer aos professores condições para que reorganizem seu trabalho pedagógico, mas, na prática, isso parece não ocorrer, como se pode perceber a seguir.

### 3.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR SEGUNDO OS PROFESSORES PESQUISADOS

A *Educação Física* é considerada como um dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica e seu ensino, integrante da proposta pedagógica da escola, de acordo com os termos da LDB n. 9394/96, art. 26, e do Parecer CNE n. 376/97, estando, portanto, dentro da proposta da escola de ciclos de formação. O projeto da SME também contempla a Educação Física enquanto área de conhecimento e componente curricular da escola, concebendo-a como uma prática social de caráter formativo, que utiliza a expressão corporal como linguagem sistematizada pelos conhecimentos da cultura corporal. Adverte ainda que essa disciplina deve criar seu vínculo com o *projeto político-pedagógico* da escola, bem como promover sua participação no projeto elaborado de modo coletivo, integrado e participativo.

A concepção e o papel da Educação Física no contexto escolar, para os professores pesquisados, estão relacionados com a socialização e o desenvolvimento do aluno, utilizando a recreação e o esporte como principais abordagens para a prática pedagógica. Atribuem à disciplina o “poder” de perceber melhor os alunos e, desse modo, de “deixá-los” mais calmos, além de “estimular” a alegria e a satisfação, entendendo, também, a Educação Física como “apoio” para as demais disciplinas. Alegam ainda ser difícil mudar a cultura dos alunos que tendem a conceber a Educação Física<sup>14</sup> só como “bola” (futebol, especificamente), só prática. Em suas falas, isso aparece assim expresso:

---

<sup>14</sup> Na transcrição das entrevistas “Educação Física” será abreviada por EF. A relação das perguntas da entrevista está em anexo.



*Já se trabalhou (a EF) numa área técnica, esportiva, hoje não, hoje é voltada para a formação integral do ser mesmo. A EF é muito rica, porque você tem a oportunidade ímpar de ver o aluno, que fica despido perante o professor, às vezes enxergamos os alunos mais nitidamente que os professores de sala (n.1)<sup>15</sup>.*

*O dia que não tem EF as outras professoras praticamente não conseguem dar aula, os alunos ficam loucos. Então, é uma matéria que está sendo bem vista dentro da escola, está sendo respeitada pelas demais e é como qualquer outra, e se brincar bem mais agradável que as demais... Não deixo de trabalhar a recreação, as brincadeiras antigas, brinquedos cantados, aquelas brincadeiras do tempo nosso, não descarto. Mas eu gosto de trabalhar na linha do treinamento desportivo (n.2).*

*Aqui (nas aulas) ele (o aluno) tem que extravasar para que fique calmo. Tem outra forma de relacionamento, não tem aquela pressão, com eles tudo é conversado, é o papel da EF, eu vejo a EF como válvula de escape (n.3).*

*Sabemos o tanto que a EF melhora, faz o aluno crescer, se for bem trabalhada, se o aluno levar a sério, se você propor trabalhar esse menino, incentivar. Por exemplo, vamos trabalhar regras. Mas nós vamos elaborar as regras, vamos seguir nossas regras, aquilo para o aluno passa a ser uma coisa importante, ele vai seguir, e na EF eu não posso invadir o espaço do meu colega; ele vai levar aquilo para sala de aula, para recreio, vai levar para a vida dele (n. 9).*

Pode-se depreender dessas falas a tendência de cinco dos professores de verem a disciplina como “redentora” da escola, com um “poder” de interagir com os alunos muito maior que as demais disciplinas. Por outro lado, tendem a reduzi-la a atividades recreativas e à aprendizagem de alguns movimentos desportivos.

Verifica-se, na literatura, uma variedade de vertentes pedagógicas que vêm sendo gestadas principalmente depois do regime militar, nas décadas de 1980 e 1990. Caparroz (1997) analisou vários autores (BRACHT; CARMO; CUNHA; MEDINA; OLIVEIRA; TANI e outros) sobre suas concepções acerca do que seja Educação Física. Dentre suas conclusões está a de que alguns a diferenciam entre o campo de conhecimento e a prática social e ainda,

com relação à Educação Física que se realiza na escola, essa literatura enfatizou quase sempre os determinantes externos, quer sejam macroestruturais, quer oriundos do que se resolveu denominar como cultura corporal. Embora deva se considerar que, ao procurar superar a visão inicial, mecanicista, esta literatura representou um avanço, permaneceu ainda dentro de um âmbito extremamente genérico e formalista, na medida em que procurou explicitar o que a Educação Física escolar é pela delimitação do que ela não deve ser (CAPARROZ, 1997, p. 75, grifo do autor).

Bracht é, na visão de Caparroz (1997), quem mais chega perto de uma conceituação para a Educação Física escolar, por entender que o conjunto de atividades corporais organizadas a partir de um tratamento pedagógico introduz a Educação Física como componente curricular escolar, ou melhor, “no seu sentido ‘restrito’, o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional” (BRACHT apud CAPARROZ, 1997, p. 72).

Considerar, então, a Educação Física inserida no projeto pedagógico da escola pode ser o primeiro passo. Nos parâmetros da SME, o projeto político-pedagógico entende que as disciplinas devem ser ressignificadas e contextualizadas às diversidades sociais, culturais e de outros temas pertinentes aos problemas contemporâneos, oportunizando a construção do conhecimento e do aprendizado para a formação humana, afirmando, ainda, que a intenção maior é com a formação para a cidadania.

Na opinião de três professores entrevistados, a Educação Física está inserida no *projeto político-pedagógico* (ppp) da escola e eles participaram de sua elaboração, mas isso ainda não quer dizer que essa disciplina tenha alcançado uma maior dimensão no ambiente escolar, como as demais disciplinas curriculares.

*Pegamos os PCN e fizemos (elaboração do ppp) basicamente tudo dentro dos parâmetros. Só que, na realidade, sabemos que isso não funciona por causa da estrutura da escola. Como a questão de material, a postura da direção, é difícil trabalhar a EF... A direção especificamente aqui dessa escola e os professores da sala de aula não sabem o valor real da EF. Isso em determinado momento faz com que você fique descrente e termina saindo daquilo que realmente quer (n. 3).*

---

<sup>15</sup> A identificação dos professores entrevistados será feita de forma numérica. Os depoimentos transcritos estão registrados em itálico.

*Tem que adaptar à realidade. Não adianta seguir igual está lá (no projeto) se a escola não oferece condições (n.8).*

*Para falar a verdade, acho que a EF é bem pouquinho (contemplada no ppp). Tentamos cobrar, mas fica um pouco aquém do que queremos... Porque ainda é assim: hoje não tem recreio, manda para quadra com o professor de EF. Se faltar algum professor, manda para EF. A EF cuida de todos ao mesmo tempo. Quando é para os outros professores olharem duas turmas, não conseguem, mas para a quadra, mandam três, quatro turmas... Você até está com o plano organizado, direitinho, essa aula vai ser beleza! Quando chega na escola, tem duas turmas no primeiro horário, duas no segundo, no último já não tem, ou repete, tem que cobrir um professor... Gostaria que a EF tivesse um valor maior (n. 9).*

Nos discursos acima, os professores expõem que a Educação Física não tem exatamente uma aproximação com a organização do trabalho pedagógico escolar, justificando que um dos fatores que distancia esse trabalho é a falta de estrutura da escola. Entretanto, em um momento posterior da entrevista, os professores se contradizem, quando afirmam que, apesar das poucas condições físicas e materiais oferecidas pela escola, esses fatores não chegam a interferir na sua prática pedagógica.

E o que leva os professores de Educação Física a aceitarem, por exemplo, que duas ou três turmas façam parte de uma mesma aula, desorganizando seu trabalho pedagógico, quando as demais disciplinas não permitem? Segundo Souza Jr. (1997), esse contra-senso denota que a Educação Física tem sido considerada como mera atividade, o que contribuiu para estigmatizá-la como algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares. Acrescenta que, historicamente, a Educação Física tem assumido outras funções, características e conteúdos variados no interior da escola, diminuindo, assim, sua possibilidade de autonomia, o que, conseqüentemente, tem promovido uma “enorme dificuldade em se legitimar como os demais componentes curriculares da escola conseguiram ao longo de suas histórias” (SOUZA JR, 1997, p. 139).

Em contrapartida, outros professores entrevistados sugerem que uma mudança vem ocorrendo dentro da escola.

*Antes (a participação da EF na escola) era só motivo de comemoração ou quando a escola precisava reunir com os professores, a EF entrava com a*

*recreação. Agora parece que a EF está mais resguardada. Tanto é que essa questão da interdisciplinaridade fez com que amarrasse isso. A EF está fazendo parte mesmo do cotidiano da escola, dos projetos. Às vezes têm projetos que a EF lidera, dependendo do projeto é ela que auxilia o restante dos professores. Antigamente não, era muito jogado, não se dava tanta atenção à disciplina EF. Agora, nessa perspectiva, percebi muito, com a implementação do ciclo, que o professor de EF tem feito parte do cotidiano da escola (n. 4).*

*A EF na escola, graças a Deus, tem bastante espaço. Sempre que damos uma idéia ou forma de trabalhar diferenciada dentro do projeto é discutida, é priorizada (n. 6).*

*O carro chefe é a EF, ainda bem. Tentamos trazer o material esportivo, o material pedagógico, ver a dificuldade das crianças, trabalhar com o concreto, os jogos internos da escola, mesmo não tendo quadra (n.11).*

*Dentro do que vai ser trabalhado no projeto, vemos o que pode ser aplicado na EF. Mas, a linha maior da EF é dentro dos PCN. Uma visão mais humana, a integrativa que é a visão agora da prefeitura (n.10).*

A sugestão da SME nas Diretrizes Curriculares é que as disciplinas adotem uma postura de trabalho interdisciplinar. A articulação dos professores para novas relações pedagógicas disciplinares ainda mantém um distanciamento entre a proposta da SME e sua prática pedagógica. Essa percepção se dá pelo fato de os professores entrevistados tenderem a perceber a *interdisciplinaridade* de dois modos. Primeiro, a entendem como um auxílio ou reforço de conteúdos colocados por outras disciplinas, as chamadas “disciplinas de sala”, sendo que essa relação da Educação Física com as demais disciplinas fica restrita àquelas cujos professores possuem uma boa relação entre si.

*Como disse, dentro da liberdade de trabalhar (a interdisciplinaridade) dentro de determinados conteúdos e da afinidade entre os professores. Como, por exemplo, o professor de ciências comenta de uma necessidade e você reforça numa atividade lúdica lá fora. (nº1)*

*Geralmente o pessoal fala na questão interdisciplinar e procuramos dar um apoio. Fazemos o planejamento juntos, com o mesmo objetivo (dos projetos) (nº 5).*

Para Freire (1991), ainda que se considere a interdisciplinaridade como um componente indispensável ao ensino, a Educação Física deve se justificar por si mesma e

por seus conteúdos inerentes, que desenvolve na escola, retirando o estigma de valor utilitário e de auxílio a conteúdos de outras disciplinas.

A importância de demonstrar as relações entre os conteúdos da disciplina Educação Física e os das demais disciplinas reside, não como meio auxiliar daquelas, mas na identificação de pontos comuns do conhecimento e na dependência que corpo e mente, ação e compreensão, possuem entre si (FREIRE, 1991, p. 182).

O segundo modo de compreender a interdisciplinaridade se apresenta sob a perspectiva dos projetos temáticos trabalhados no decorrer do ano letivo. Os projetos temáticos, como discutido antes, são uma proposta de trabalho que contribui para o desenvolvimento do currículo e são divididos em temas e sub-temas, que são determinados pelo projeto político-pedagógico da escola para serem desenvolvidos durante o ano.

*Na realidade, funciona muito pouco (a interdisciplinaridade), nós temos projetos, acho que é onde realmente funciona, agora fora dos projetos (n.3)*

*Depende do que trabalhamos no projeto. Como essa amostra pedagógica que vai ter nas escolas. Estou trabalhando junto com os alunos, vamos fazer apresentação, ensaiando grupo de dança. E essa parte é junto com todos os professores. Cada um faz sua parte (n.8).*

*Procuramos trabalhar dentro dos projetos. Por exemplo, meio ambiente, todas as disciplinas procuram abordar o tema. São trabalhos dentro dos projetos que estão no projeto político-pedagógico, de acordo com o calendário do ano, as datas festivas e vamos trabalhando todas as disciplinas durante o ano (n. 9).*

*No início do ano, trabalhamos com o projeto identidade, tudo a ver com a EF. Fomos buscar a identidade desse aluno, trabalhar o social, a cidadania. No decorrer do ano, vamos descobrindo que a EF tem que dar o pontapé inicial (n.11).*

Freitas (2002, p. 91) percebe a interdisciplinaridade “como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo [...] tal integração ocorre durante a construção do

conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema”. Sob esse ponto de vista, os projetos temáticos, de certa forma, por terem o mesmo objeto de estudo, acabam interligando as disciplinas.

Outro trabalho coletivo da SME é o *reagrupamento*, uma estratégia pedagógica que deve ser organizada pelos docentes a partir de metodologias alternativas, de forma a auxiliar a aprendizagem dos alunos que necessitam de um outro tempo e espaço para construir seu saber. A Educação Física, nesse contexto, para sete professores, encontra-se privilegiada, pois os alunos não encontram tantas dificuldades em suas aulas como nas demais disciplinas, que normalmente necessitam trabalhar com o reagrupamento. Isso pode ser observado em alguns depoimentos:

*Dentro desse trabalho interdisciplinar feito na escola, a EF às vezes faz mais...Tem casos de meninos que levamos para o conselho. É o pior aluno dentro de sala e na EF é o melhor (n.1).*

*O dia que não tem EF as outras professoras praticamente não conseguem dar aula... é uma disciplina como qualquer outra, e se brincar bem mais agradável que as demais (n.2).*

*A maioria (dos alunos) que é problemática na sala de aula, aqui são meus melhores alunos (n.3).*

*Esses alunos que têm problemas em sala, na EF se superam (n. 10).*

Para quatro professores, os alunos que têm dificuldades em Educação Física também encontram dificuldades em outras disciplinas.

*Aqueles que são tímidos demais, que não sabem ler e são bem grandes, na aula de EF não conseguem interagir muito bem. Porque lá dentro da sala são excluídos (n. 4).*

*Eu noto uns 70% (de dificuldades em várias disciplinas). Os que têm dificuldade de alfabetização, também tem dificuldade nas aulas de EF. Mas têm outros que são o contrário...não rendem na EF e também não rendem na sala (n.3).*

*Na avaliação, vemos que eles têm dificuldades na sala e na EF. Têm dificuldade na escrita e têm dificuldade corporal (n. 11).*

Um dos professores ao comentar o porquê dessa maior facilidade dos alunos com relação à Educação Física, acredita ser essa questão muito complexa e considera que discutir isso é “*mexer na ferida*”, expondo sua opinião com relação aos professores de outras disciplinas.

*Será que esse aluno não está aprendendo é porque tem problema ou o professor tem problema? Como é que pode esse menino, considerado “anormal” dentro de sala de aula, e ele se integra perfeitamente aqui, muitas vezes melhor que todos os que estão aqui na quadra... Se o professor de sala conseguisse o que conseguimos fazer, conseguisse motivar como nós. Mas fica parecendo que só o professor de EF consegue fazer isso, não é só EF. É que pegamos esse gancho e incentivar o aluno numa atividade que já é motivadora por si só... Acho que é o grande problema das outras matérias. Na hora que conseguirem entender que têm que motivar o aluno igual motivamos em nossa aula, aí acabou o problema da educação (n. 3).*

Esse professor tem como hipótese, para explicar o problema, a falta de incentivo ao professor quanto ao salário, às horas para estudo e aperfeiçoamento como também à falta de dedicação exclusiva, acreditando que, com essas condições, as aulas seriam de “*altíssimo nível*”. Sob outro prisma, dois professores vêem a dificuldade de aprendizagem como uma questão sócio-política.

*Se você detecta um problema de fonoaudiologia, quem vai conseguir o fonoaudiólogo? Psicólogo... quem vai conseguir na rede municipal de ensino? Um problema físico do aluno... cadê o médico? Acho que a formação é global; se não tem essa parte, influencia na outra parte que é a intelectual. Nossos alunos são carentes de nutrição, de apoio, fonoaudiólogos, de óculos (n.6).*

*Não acho que a dificuldade dele (aluno) vá ser resolvida num reforço. Não somos especialistas capacitados para diagnosticar mais a fundo. O problema pode ir além de um reagrupamento, de um reforço, teria que ter um acompanhamento de um psicopedagogo, de um psicólogo, ver a família dele. Pode ser um peso muito grande (para os professores) porque não é um reforço que vai sanar a dificuldade dessa criança. Nós fazemos. Muitos melhoram, mas, tem uns..., acho que está além do que podemos fazer. Acho que é um problema social (n.9).*

Essas questões se aliam a outras relativas à opinião dos professores sobre os *ciclos de formação* na escola. Os professores entrevistados consideram a organização em ciclos uma boa proposta, mesmo estando ainda em fase de adaptação, apesar do tempo já decorrido (6 anos). Como pontos positivos, apontaram a facilidade de trabalhar com turmas de uma mesma faixa etária e um melhor entrosamento com os demais professores devido aos planejamentos e estudos semanais. Como pontos negativos, citaram o desinteresse dos alunos, devido à não reprovação e os procedimentos de avaliação, em especial o preenchimento das fichas de avaliação descritivas. Como preocupações, apontaram:

*O grande desafio não é trabalhar o aluno bonzinho, mas trabalhar com o diferente/excluído. A SME deveria dar subsídios para resgatar esse aluno. O defeito é a pressão de passar esse aluno, deveria ter uma conscientização maior (n.3).*

*Podemos estar formando pessoas diplomadas sem conhecimento, estamos andando no fio da navalha. Estamos aqui como cobaias para ver se realmente vai dar certo ou se vamos jogar pra lá e engavetar e acabou (n. 9).*

*Para ter um ciclo real, seria o período integral. O aluno ficaria com seus pares um período, no outro período ele viria para sanar suas dificuldades. Isso do ciclo de agrupar de acordo com seus pares, muito bem, acho que até funciona, tem que estar no meio deles, o social funciona. Mas em questão de aprendizagem, é muito mais complicado. Acho que o ciclo teria que ser período integral. Ai seria ótimo (n.10).*

A orientação do trabalho pedagógico escolar desses professores deve seguir as diretrizes propostas pela SME. O exposto demonstrou que esses professores, apesar de estarem relativamente de acordo a proposta de ciclos de formação, ainda não conseguiram estruturar sua prática pedagógica segundo esses princípios, talvez pela falta de maiores esclarecimentos teóricos sobre a concepção dos ciclos, talvez por não terem claros alguns conceitos sobre o papel da Educação Física na escola e sua contextualização no coletivo, com outras áreas disciplinares, como também dentro do projeto político-pedagógico da escola, ou por fatores socioeconômicos.

### 3.4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA



Para estudar a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, é necessário se deter nas categorias que o compõem, para evidenciar o desenvolvimento da prática pedagógica do professor de Educação Física. A avaliação, os objetivos, os métodos e os conteúdos serão aqui fundamentados em Freitas (2002), como já referido. Outro fator que complementa essas categorias é a fundamentação teórica na qual esse professor se apóia, que também contribui para organizar sua prática pedagógica, relacionando teoria e prática, ou seja, a práxis. Mediante esses fatores, são discutidas as categorias apontadas, observando se são contempladas na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, se estão articuladas com o eixo curricular ou com o projeto político-pedagógico da escola, de acordo com os ciclos de formação propostos pela SME, com base nas entrevistas e na observação de sala.

Essa discussão será iniciada pela avaliação, devido a sua significação nas modificações ocorridas na organização da escola em ciclos, merecendo ser mais detidamente analisada, agora, dentro da sala de aula. A SME identifica três modalidades de avaliação: a diagnóstica, para se conhecer as experiências trazidas dos alunos; a formativa, que decorre de todo o processo educativo, informando o desenvolvimento do educando, sua aprendizagem e os objetivos alcançados, e a somativa, que dá o diagnóstico, a classificação acadêmica ao final de cada ano letivo ou ao final de cada ciclo. Aqui será referendada a avaliação formativa, por se deter mais precisamente no desenvolvimento e no direcionamento da prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem no dia-a-dia.

Freitas (2003) assegura que a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola e que a avaliação sempre foi vista como um processo para demonstrar a aprendizagem ao professor, ao invés de “aprender para intervir na realidade” (p. 40).

Partindo, então, dessa interdependência, numa outra visão e numa outra lógica está a escola em ciclos, que tem a intenção de promover uma aprendizagem condizente com a realidade do educando e não com a aprendizagem estanque da prática social. Mas o percurso do processo avaliativo ainda está em construção, na busca de se estruturar na lógica dos ciclos de formação.

Freitas (2003) adverte que há um conjunto de três aspectos que influenciam na avaliação em sala de aula, a avaliação instrucional, a avaliação comportamental, a de valores e atitudes. Considera também a avaliação informal e a formal, que se juntam àquelas. A avaliação instrucional está ligada à aquisição dos saberes; a comportamental refere-se às regras impostas pelo professor e a terceira expõe o aluno à submissão de comentários críticos. A avaliação formal é obtida por meio das notas adquiridas por meio de trabalhos e provas e a informal, por meio dos juízos que os professores constroem dos alunos cotidianamente.

A avaliação sempre foi um forte poder utilizado pelo professor sobre o processo de aprendizagem do aluno, mas nos ciclos essa lógica tende a se reverter. Neste caso,

quando os ciclos ou a progressão continuada impendem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno supondo que se está apenas interferindo no plano instrucional (primeiro aspecto constitutivo da avaliação), impendem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula (segundo componente da avaliação), sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (nota, reprovação, etc) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas (FREITAS, 2003, p. 42).

Essas outras formas de avaliação a que o autor se refere são as repreensões verbais e às vezes até físicas, com severas críticas quanto aos valores e atitudes dos alunos, aliadas aos juízos estabelecidos com a avaliação informal. Segundo ele, essa é a “parte mais dramática e relevante da avaliação”, pois

localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso (FREITAS, 2003, p. 45).

Na pesquisa realizada por Freitas (2002, p. 225), esse poder que o professor exerce no interior da sala de aula é assim identificado: “lembramos o professor de inglês que omitiu a seus alunos a inexistência de notas em sua disciplina, pois receava, com isso, não ser levado a sério”. A proposta da SME orienta para um sentido não repressor e excludente, mas, na fala dos professores aqui pesquisados, aparecem algumas dificuldades:

*Também há uma cobrança. O aluno tem que sentir que, por mais maleável que você seja, você vai cobrar, você está de olho quando ele está fazendo aquele tipo de coisa. É interessante que às vezes você acha que está exagerando e, quando chega na sala todo mundo te abraça. Então, no fundo, eles sabem que é para o bem deles (n.1).*

*Eles perguntam (os alunos): vai valer nota, vai recolher? Porque a gente acaba mentindo. Vale nota. Isso aqui vai ser visto, mostrado para o seu pai (n. 9).*

Talvez esses possam ser alguns dos problemas que os professores têm tido com a mudança no processo avaliativo na organização de ciclos de formação. Para os entrevistados, os fatores que mais perturbam o desenvolvimento do ciclo apresentam-se com a modificação da avaliação, com a não-reprovação e a não-repetência. A avaliação do sistema seriado parece ainda estar arraigada nas práticas dos professores, mesmo com a sugestão de alteração para uma avaliação descritiva. Esta, especialmente, tem sido um grande entrave no processo pedagógico do professor, que concebe falhas ao processo avaliativo, ocasionando um sentimento de impotência.

Dos professores pesquisados, oito disseram não concordar com esse sistema avaliativo e dois não se posicionaram a respeito.

*Ih... essas fichas são um problema... na verdade, ninguém tem a fórmula desse bolo. Está todo mundo perdido. Uns têm mais facilidade, outros mais dificuldade. Nós não fomos formados pra fazer isso, estamos numa fase de adaptação sobre essa ficha... Acho que é muito papel e pouco tempo pra se fazer isso. Você vai para o conselho de classe, tem que fazer o conselho correndo, porque a escola tem que andar e os alunos não podem ficar sem aula. Se você faz um conselho correndo, tem-se um respaldo em nível radiográfico do aluno pequeno. Você fala pouco do aluno, senão não dá para falar de todos. Se falar de todos, fala-se pouco e quem vai fazer a ficha tem pouca informação. O professor que faz a ficha com pouca*

*informação às vezes tem que transformar em um monte de coisa que ele não teve oportunidade de vivenciar com o aluno. E sempre aparecem defasagens e o aluno fica com a ficha de uma maneira que às vezes não é o retrato vivo daquele aluno (n. 1).*

*Eu vejo ainda a avaliação muito preocupada de manter o sistema e, com o ciclo é extremamente complicado, é aquela coisa, o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende... a Secretaria, com esse novo projeto do ciclo, quer que passe todo mundo, então, na realidade é isso... o ponto altíssimo do ciclo é essa não-reprovação, mas acho que a escola deveria ter condição de trabalhar esses meninos em outro horário. A grande preocupação da avaliação é o erro e não o acerto... a grande dificuldade que temos é principalmente pelo grande número de alunos; é você perceber o seu aluno no dia-a-dia. E o professor de sala de aula tem muito essa dificuldade, não sei se é o nosso caso, nós professores de EF conseguimos perceber claramente, e aí esse é o grande barato (n° 3).*

*Penso, não sei se teria um outro critério de ficar mais claro. É muito sério estar promovendo alunos. Por exemplo, a transferência para as escolas do estado. Um aluno que fez a 'F' aqui vai para a 6ª série. Eles (escola estadual) ficam doidinhos para transformar aquilo (as fichas descritivas) em nota, acaba que não conseguem e colocam o aluno na 6ª série. Esse aluno não consegue, tem dificuldade, volta para a 5ª série. Esse menino fica baratinado. Às vezes pode até estar afetando a vida escolar da criança (n. 9).*

*Acho muito difícil, porque a avaliação é descritiva, não pode avaliar por nota (n.8).*

Somente uma professora concorda com a avaliação descritiva:

*A avaliação descritiva para a EF foi uma benção. Medir o que o aluno sabe é difícil, hoje o aluno pode não saber, mas amanhã pode dar o 'clique'. É por isso que acho que o ciclo tem essa vantagem, não é possível que em três anos não vai dar o 'estalo' de amadurecer e aprender (n. 10).*

A preocupação desses professores está ainda direcionada à avaliação formal e somativa, esquecendo-se de que a proposta da SME não está voltada para uma avaliação que busca resultados numéricos e habilidades, mas para uma avaliação que enfatize a aprendizagem efetivamente, para a compreensão do saber aplicado à realidade. A justificativa para essa dificuldade pode ser identificada na fala de dois professores: “*falta de referencial teórico, subsídio para que o professor possa trabalhar*” (n. 3), ou “*a gente*

*não é bem formado para aproveitar realmente essa questão do ciclo” (n. 4). É curioso constatar que o professor n. 3 declarou participar sempre dos programas de formação continuada oferecidos nas jornadas pedagógicas organizadas pela SME e a professora n. 4, em seu questionário, também informou ter sempre participado de cursos de atualização, mas não na área dos ciclos de formação e, portanto, não se encontra preparada para trabalhar com a proposta dos ciclos.*

Para Medeiros (1998 p. 102), a avaliação é uma exigência institucional e, desse modo, “trata-se do grande questionamento a respeito de para quem avaliar, quem avaliar e a quem interessa esta avaliação”. Essa discussão remete à crítica ao conceito de avaliação mecânica, que mede o crescimento do aluno, e à proposição de uma avaliação contínua.

É importante ressaltar que se demonstramos a intenção de lançar o nosso olhar crítico sobre a prática da avaliação, não podemos deixar de apontar distorções herdadas de uma prática tradicional que buscam avaliar *o que o aluno não sabe* ou o que não conseguiu aprender, no lugar de estar avaliando *o que o aluno sabe* ou o que lhe foi possível aprender (MEDEIROS, 1998, p. 103, grifo da autora).

Nesta perspectiva, a avaliação contínua passa a significar freqüentes verificações qualitativas dos resultados das aprendizagens, remetendo, também, a uma outra metodologia de ensino, para que se superem dificuldades e falhas. Essa avaliação serve tanto para o crescimento do aluno como para a auto-avaliação do professor e de seu programa (MEDEIROS, 1998).

Vasconcelos (1998) ressalta que o desafio da transformação, na maioria das vezes, está nas mãos dos professores, que podem iniciar estas mudanças “derrubando” o estigma do poder que a avaliação lhes confere, revendo sua metodologia de ensino e o uso que fazem da avaliação, modificando, assim, sua postura frente aos resultados obtidos e, por fim, promovendo uma nova mentalidade junto a alunos, colegas educadores e pais.

Entendemos que o que precisamos hoje não é tanto uma nova relação de idéias sobre a realidade, mas sim *uma nova relação com as idéias e com a realidade*. As idéias quando assumidas por um coletivo organizado, tornam-se “força material”. [...] Seria importante lembrar que a mudança de

mentalidade se dá pela *mudança de prática* (VASCONCELOS, 1998, p. 54, grifos do autor).

O processo avaliativo proposto pela SME (2001) apresenta-se como orientador da ação pedagógica, auxiliando em novas ações, num processo de ação-reflexão-ação. Pretende fixar-se em critérios como assiduidade, interesse, responsabilidade e envolvimento com o processo ensino-aprendizagem, valorizando o lúdico, a criatividade e as condutas sociais, não deixando de contemplar o desenvolvimento das habilidades específicas de cada área de conhecimento.

No documento *Avaliação na RME 2002-2003* (SME, 2002c, p. 02), entregue em uma das jornadas pedagógicas realizada pela SME, há um “Quadro Orientador para Registro do Desenvolvimento Integral do Educando”. Nele constam os critérios sugeridos para o registro da avaliação descritiva, dividida em cinco aspectos:

- *aspecto socialização/integração nos grupos*, visando a identificar as ações e relações que o educando exprime referente aos espaços escolares (sala, pátio etc) e junto aos colegas, professores e funcionários em geral;
- *aspecto da participação envolvimento/iniciativas*, que consta da observação da participação e das iniciativas para o aprender, observando também a capacidade para solução de problemas e para argumentação em defesa de suas idéias;
- *aspecto cognitivo*, utiliza como referencial o processo de construção do próprio texto, a relação entre o conhecimento apreendido na escola e o cotidiano vivido;
- *aspecto de suas responsabilidades/cooperação*, como se revela a responsabilidade do educando para com seus pares e todo coletivo da escola, como se comporta por meio de suas ações e palavras;
- *aspecto de suas potencialidades/talentos/dimensões a serem exploradas*, que considera que a aprendizagem pode se dar por meio de diferentes metodologias e ambientes, considera que dimensões como o teatro, a dança, a expressão e a linguagem corporal, a música, as composições artísticas, as dimensões da formação estética, do sensível podem facilitar a apreensão de saberes não compreendidos nas situações cotidianas.

Estes aspectos aparecem apenas na fala de dois professores.

*A questão do **relacionamento** entre eles, a **sociabilização**, apreensão do próprio **conteúdo**, a coordenação dele (n.4).*

*Ela é diária (a avaliação), está sempre tendo uma evolução. No caso, como está o **relacionamento** dele (o aluno). É importante ver se está sendo aquela pessoa agradável, se está se **interessando** pela escola. Por exemplo, no dia-a-dia **observo** se ele melhorou, evoluiu, se está **agressivo**. Se não melhorou bastante, o quê está acontecendo..., como está o **envolvimento** dele com a escola, no geral (n. 6).*

Mas, para a maioria, os quesitos mais apontados foram a *observação* e a *participação* dos alunos.

*Pela **participação** desse aluno, na questão da pontualidade, **assiduidade**, participação durante as atividades, ver se esse aluno está participando com afinco, com gosto, se está com a disciplina boa, se está fazendo os exercícios que passo em sala, se esse aluno está participando realmente de todas as atividades da aula. Minha avaliação é feita com esses vários fatores (n. 2)*

*Minha avaliação é feita todos os dias, **observando** o aluno. Quando chega o final do semestre, converso com eles, olha: você tem que melhorar nisso, nisso e isso, esse semestre você deu uma caída por causa disso (n. 3).*

*Mais é por **observação**, se desenvolveu bem, se **participou**, se demonstrou **interesse**, se aquela atividade atraiu a ele ou não (n.9, grifos meus).*

Mediante essas respostas, não se pode perceber quais os critérios utilizados pelos professores durante a observação que permitam apreender como o aluno participou, avançou, demonstrou interesse, socializou-se.

Medeiros (2002) detectou, em sua pesquisa, realizada na rede pública estadual e com estrutura seriada, que quase metade dos professores de Educação Física avalia o aluno mediante a participação. Isso se verificaria graças ao “*olho clínico*”<sup>16</sup> do professor, o que significa o mesmo que “ausência de critérios para se avaliar”, como comumente têm sido feito pelos professores.

---

<sup>16</sup> Para Libâneo, este é um dos equívocos que os professores podem cometer, dispensando verificações parciais no decorrer das aulas, podendo causar prejuízos aos alunos, por confiarem demasiadamente no “olho clínico”. (LIBÂNEO, 1994, p. 199).

A participação é um detalhe que chama a atenção uma vez que se tornou um termo utilizado sem a preocupação de uma definição. Algumas vezes a participação pode ser feita pela presença do aluno em classe, em outros casos é o fato do aluno fazer o que é proposto pelo professor. Mas o que se pode perceber é que uma avaliação dessa natureza é regida por questões afetivas, uma vez que o professor registra as notas de acordo com a impressão que o aluno lhe causa (MEDEIROS, 2002, p. 83).

A nota para a participação, segundo Vasconcellos (1998), não é mais do que uma contingência e deve ser estabelecida por critérios bem objetivos, como entregar exercícios, tarefas, trazer material, pois isso favorecerá o diálogo com o aluno, auxiliando-o, dessa maneira, no seu processo de aprendizagem e formação.

Os autores acima citados são favoráveis à proposta dos ciclos, mas a prática avaliativa do professor de Educação Física ainda está ancorada nas bases tradicionais da escola seriada, que antes fazia avaliações com vistas à elaboração de registros escolares com fins de aprovação ou reprovação. Assim, uma das dificuldades que sentiram e, segundo eles, representou uma reviravolta em sua prática pedagógica, refere-se à avaliação descritiva, com o preenchimento das fichas individuais dos alunos. Atualmente, com a escola organizada em ciclos de formação, esse professor passou a ser mais exigido, devendo estar mais presente no trabalho pedagógico da escola e, nesse sentido, está tendo de se readaptar à realidade escolar decorrente desse processo.

Freitas (2002) aponta que há uma relação estreita entre as categorias avaliação e objetivos, componentes da organização do trabalho pedagógico, identificando-os como uma unidade dialética. Dessa forma, a avaliação promove a constatação dos resultados concretos e reais advindos dos objetivos que necessitam ser verificados. O autor constatou em sua pesquisa com professores de várias disciplinas que

o processo de avaliação parece pouco referenciado explicitamente em objetivos; ocorre sem que o professor defina previamente o desempenho esperado e sem que elabore e divulgue os critérios a serem usados, antes de efetuar a avaliação. A margem de ação com que conta o professor nesse processo é ampla e “privada”. Somente ele conhece os critérios, se é que os tem formulados de maneira clara. Aparentemente, o processo é altamente improvisado e informal (FREITAS, 2002, p. 175).



Deve-se atentar que a proposta dos ciclos não se fixa em atingir os conteúdos, e sim pauta-se em objetivos educacionais a serem apreendidos. Neste sentido, a avaliação deve redimensionar o seu processo, de modo que signifique uma aproximação do eixo curricular privilegiado no projeto pedagógico da escola, por meio da participação coletiva. Sendo assim, segundo Freitas (2002), deve abranger os dois níveis da organização do trabalho pedagógico, enquanto pares de avaliação/objetivos da *escola* (ppp) e avaliação/objetivos do *ensino* (sala de aula), uma vez que esses níveis interagem.

Os *objetivos* fixados pela SME para a escola de ensino fundamental buscam promover a formação do cidadão autônomo e, especificamente, com relação à Educação Física, conduzir à apreensão da cultura corporal, adotando uma postura dialógica e crítica com a realidade contraditória e complexa que é a sociedade.

A compreensão dos objetivos relacionados à formação humana cidadã, para os professores entrevistados, fica direcionada à socialização, com três professores abrangendo outros fatores:

*Consigo perceber os objetivos, eu sei que não se pode avaliar a técnica em si, mas se consegue perceber que eles conseguem aprender algumas **regras**, construir, fazer essa **relação** com a vida deles, o cotidiano, é mais ou menos assim (n. 4).*

*Aqui na nossa realidade é mais voltado para o lado do **humano**, porque a formação do corpo é feita no dia-a-dia delas. Estamos voltados para modelar mais a criação, a mente, maneiras de **socializar**, acho que a parte física é só jogar bola ali que você vê que a habilidade já foi desenvolvida fora. Então, essa formação é feita mais para lapidar (n. 6).*

*Primeiro seria melhorar o **interesse** do aluno, porque eles não querem educação, não querem ficar dentro da sala de aula, não se prendem em atividade nenhuma, ou seja, propor para o aluno mais **responsabilidade**, diminuir a violência (n. 9).*

*Meu objetivo é fazer com que o aluno se sobressaia, não para habilidade, para que **desenvolva**, meu objetivo é que o aluno saiba pelo menos ser **sociável**. Meu objetivo é para que a criança se **solte**, que **participe**, seja mais **alegre** (n. 10).*

*Vou aos PCN, que estão em cima do ciclo, observo os temas transversais, **respeito** mútuo, trabalhar **companheirismo**, como a criança se **socializa***

*num espaço aberto, aprender a respeitar não só o companheiro, não só o espaço dentro de sala [...] se conseguir que 80% dos alunos façam as atividades, respeitar aquele espaço, respeitar a atividade em si, respeitar o ser humano como um todo, a natureza entender o geral da sua **cultura, esportiva, popular**, fico satisfeita (n. 11, grifos meus).*

Quanto à especificidade da Educação Física, abrangendo o trato com a cultura corporal, como sugere a SME, quatro professores mencionam o esporte, um a dança e um os jogos, sendo que os projetos temáticos da escola, como objetivos a serem atingidos, são citados por três professores.

*Comecei a direcionar meus conteúdos de acordo com os **projetos**. Estou mais voltada para o **esporte** ou para a **dança**, então as outras, acabo esquecendo (n° 3).*

*Trabalho mais de forma recreativa, **sociabilização** entre os alunos, muito com técnicas desportivas, que é o handebol, futsal, que é mais utilizado por causa dos meninos. No ciclo 2, os meninos mais novos trabalho mais na forma recreativa e os meninos da 5ª mais é **iniciação esportiva**, através de treinamento de jogos (n° 5).*

*Trabalho o **desporto**, futebol, handebol, voleibol, com as regras, mas indagando aos alunos se podemos modificar, se vamos usar todas, vamos usar as nossas, se essa regra é importante, é útil, ou podemos adaptar de acordo com nossa realidade (n° 9).*

*No ciclo trabalhamos com objetivos anuais, reúne a escola toda, vê quais os **projetos** que serão trabalhados no ano, mas sem sair do objetivo específico da EF (n° 11, grifos meus).*

A determinação dos objetivos educacionais se apresenta importante quando se pretende organizar o trabalho pedagógico escolar. Neste sentido, sua formulação deve ser de grande clareza, visando a atender as necessidades do educando, direcionando para a construção do conhecimento, orientando quanto ao seu comportamento e às condutas que devem ser alcançadas ao final do processo educacional, de modo que o aluno possa ser beneficiado. Nesse sentido, a avaliação deve interagir cotidianamente entre professor-aluno para se detectar o cumprimento, ou não, dos objetivos propostos.

Nos objetivos definidos pelos professores entrevistados, há uma redução dos objetivos educacionais propostos pela SME tanto na questão escolar, em nível de projeto político-pedagógico da escola, quanto na especificidade da Educação Física, em sala de aula.

Quando os professores privilegiam a formação social para os alunos, não concebem uma visão de forma ampla, como a SME gostaria que fosse, que se estendesse para os valores coletivos, para a cooperação, a consciência crítica, vinculada a temas de interesse social, desenvolvendo atitudes emancipadas na sociedade em que vive.

Em sala de aula, os objetivos, em sua maioria, estão direcionados ao esporte. Alguns arriscam no desempenho da técnica, outros, até mesmo por falta de condições físicas e materiais, direcionam suas aulas para fundamentos básicos, principalmente do futebol. Quanto aos outros componentes da cultura corporal, como jogos, danças, ginástica, lutas, apesar de importantes para a formação do educando, ficam desfavorecidos na lista dos objetivos. Desse modo, nem mesmo o esporte alcança toda sua dimensão, nem na sua variedade, nem na sua especificidade individual, o que revela que a cultura corporal como objetivo final não é considerada em sua totalidade.

*Não entro bem em jogos pré-desportivos, tem aula que você trabalha mais alguma coisa do handebol, que é com a mão, outra futebol, outra voleibol, que é domínio de bola que é diferente de passe, de força, o vôlei exige um pouco mais de técnica, só que você não vai falar isso. Trabalho assim: vamos fazer aquele exercício ali? vamos (respondem os alunos). Nada de falar que é do handebol, do basquete, do vôlei, porque não vamos trabalhar isso aqui dentro da escola, pelo menos nessa fase não (n. 6).*

O esclarecimento dos objetivos propostos pelos projetos temáticos da escola não foi revelado, o que não quer dizer que não existam, até porque a construção desses projetos demanda a participação do coletivo escolar e faz parte dos objetivos do projeto político-pedagógico da escola. O que não se notou foi a relação da especificidade da Educação Física com esses projetos. Como a avaliação e os objetivos sugeridos nos projetos são identificados e como é demonstrada a apreensão de conhecimentos dele advindos? Uma professora destacou:

*Às vezes, não conseguia perceber como a EF poderia estar atuando naquele projeto (n3).*

Outro professor se confunde e não apresenta clareza quanto à objetividade de seu trabalho pedagógico.

*A proposta do ciclo II é trabalhar com projeto. (e quando não está trabalhando com projetos?). Faço várias coisas na aula. Às vezes com música, futebol, outras brincadeiras, tudo agrupado (n.7).*

Outros aspectos importantes da organização do trabalho pedagógico referem-se aos conteúdos e à metodologia de ensino, que devem estar em consonância com os objetivos e a avaliação, pois todos fazem parte de uma mesma dinâmica pedagógica.

O *conteúdo* da Educação Física tem sofrido interferência das diversas tendências pedagógicas. O Método Francês de Ginástica<sup>17</sup> teve forte influência no sistema educacional e, segundo Melo (2002, p. 50), na ESEFFEGO, “fez parte dos programas até 1994, como também o sueco, o calistênico e o alemão, já em sua forma de ginástica olímpica”.

O Método Francês de Ginástica visava ao desenvolvimento anátomo-fisiológico por meio da realização de exercícios de flexionamento, exercícios mímicos, aplicação das sete famílias do movimento natural (marchar, correr, saltar, lançar, trepar/equilibrar, levantar/transportar, atacar/defender) e de jogos individuais e coletivos, devidamente selecionados de acordo com o agrupamento de pessoas, organizado conforme sexo, idade, altura, peso e desempenho físico. As sessões de ginástica pelo Método Francês, pedagogicamente, eram organizadas em três partes: 1) parte inicial, que correspondia à preparação orgânica, com marchas, corridas e flexionamentos; 2) parte propriamente dita, com aplicações dos esportes individuais e coletivos e 3) parte de volta à calma, com a execução de exercícios de controle respiratório (MARINHO, s/d).

---

<sup>17</sup> “O Método Francês foi implantado no país por orientação da Missão Militar Francesa (1909), que [...] passou a contar com a Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo [...] que mais tarde se tornou a Escola de Educação Física do Exército (19 de outubro de 1933)” (MELO, 2002, p. 50).

Outra influência marcante deu-se por volta do final da década de 1960 até o final da década de 1970, com o Método Desportivo Generalizado<sup>18</sup>, surgindo a expressão *Educação Física e Esportes*, incorporando definitivamente a prática esportiva no âmbito educacional por profissionais da área que buscavam introduzir e reforçar essa prática nas escolas.

O objetivo do Método Desportivo Generalizado era a formação social e coletiva a partir da prática esportiva, tendo também a iniciação técnica como um de seus fundamentos, a qual deveria ser instrumento de desenvolvimento da performance e da convivência social. A aula tinha uma seqüência lógica, embora, para efeitos didáticos, estivesse dividida em cinco partes: 1) aquecimento, composto de exercícios com efeitos preparatórios para predisposição orgânica; 2) exercícios de flexibilidade e desenvolvimento muscular; 3) exercícios de agilidade/destreza, energia e coragem; 4) exercícios desportivos e 5) relaxamento (MARINHO, s/d).

Nesse mesmo período, iniciou-se uma discussão devido à instalação de uma “crise de identidade” da Educação Física (MELO, 2002), que vinha recebendo influências como a psicomotricidade, dentre as várias que foram surgindo no decorrer principalmente dos anos 1980 e 1990.

A partir deste momento, a educação física assume o discurso dos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, e uma preocupação acentuada quanto ao desenvolvimento integral da criança. É importante se ter claro que com essa discussão a educação física não avança no que diz respeito aos conteúdos, mas de certa forma se descaracteriza na medida que passa a desempenhar o papel de “meio” para o aprendizado de outras matérias (MEDEIROS, 1998, p. 84-85).

Talvez devido a essa influência das vertentes pedagógicas da Educação Física, a ênfase dada pelos professores para a seleção de conteúdos se constituiu especificamente no esporte e na psicomotricidade. Outro dado apontado por eles consistiu numa triagem de conteúdos feita em pesquisas, nos seus livros e nos PCN, além de uma organização de acordo com a faixa etária dos alunos.

---

<sup>18</sup> Este Método foi criado pelo Instituto Nacional de Esportes da França, e divulgado no Brasil por Augusto

*Trabalho em nível de **psicomotricidade**, em nível de valências físicas (**esporte**), e também levando em conta a interdisciplinaridade (n.1).*

*A coordenação motora, lateralidade, agilidade que é muito importante (**psicomotricidade**). **Jogos pré-desportivos**, regras, fundamentos básicos (n.8).*

*Esquema corporal, lateralidade, esquema espacial, expressão corporal (**psicomotricidade**) e **iniciação esportiva** (n. 10).*

*Vivências motoras, lateralidade, estruturação espacial, (**psicomotricidade**) noção geral de danças ou da cultura brasileira, que é muito boa (n. 11, grifos meus).*

Outra preocupação referente aos conteúdos foi quanto à sua seleção no decorrer dos três anos do ciclo II. Cinco professores revelaram que os conteúdos eram os mesmos, sendo alterado apenas o grau de intensidade de acordo com as etapas do ciclo ou com as séries, como eles mesmos especificaram.

*Conforme o grau de cobrança. Na 4ª e 5ª você trabalha um desporto que se vai passar algumas regras. Com os pequeninos, os movimentos são mais simples, recreação (n. 1).*

*Às vezes trabalho o mesmo conteúdo, diferencio na intensidade (n.4).*

*Geralmente a mesma atividade com grau de dificuldade um pouco maior. Trabalho coisas bem simples e vou aumentando as dificuldades nas turmas, geralmente são os mesmos conteúdos (n.9).*

A psicomotricidade é o conteúdo privilegiado para a 1ª etapa do ciclo II, unida a ela está a recreação. A iniciação esportiva foi o conteúdo destinado para as 2ª e 3ª etapas. Esses dados foram explicitados por sete professores.

*Dentro da 1ª etapa dá para trabalhar com a **psicomotricidade**, na 3ª etapa já dá para desenvolver alguma coisa voltado para o lado **desportivo** (n. 6).*

*Por exemplo, na 3ª e 4ª séries, basicamente é o mesmo (conteúdo), vai diferenciar a 5ª série, porque já trabalho mais a **iniciação** (esportiva) e na 3ª e 4ª séries trabalho mais jogos pré-desportivos (n. 3).*

*Dou ênfase na 1ª etapa em coordenação, equilíbrio (psicomotricidade). Para a 2ª e a 3ª etapas, trabalho mais com as técnicas **esportivas**, procuro colocar as valências físicas dentro das faixas etárias (n. 5, grifos meus).*

Somente três professoras trabalham também outros conteúdos.

*Por exemplo, 3ª série, trabalho futebol, mais **danças** folclóricas, **ginástica** de conscientização corporal. Já na 4ª e 5ª séries, algumas regras, de alguns jogos pré-desportivos, ou fazendo coreografia, que eles já conseguem ter uma consciência corporal (n.4).*

*Na 3ª série, trabalho mais habilidades motoras, **brinquedos cantados**. Jogos ativos, moderados e calmos. O período da 4ª série está na parte da **dança, expressão corporal**. A 5ª série já chegou lá no esporte, então, são noções básicas do esporte, futsal, trabalho misto, passo adiante com as noções básicas do vôlei, que está bem popularizado na rua. Aí vêm os **temas transversais** onde pode se encaixar a sexualidade, que é bem avançada, vêm em paralelo (n. 11).*

*Os conteúdos são **jogos, dobraduras, pré-desportivos, música, dança**, para apresentação ou não (n.9).*

Por essas considerações percebe-se que os professores ainda estão radicados nas vertentes da psicomotricidade e esportivista, ou seja, ainda se apoiam em uma *fundamentação teórica* antiga, apesar de a Educação Física já ter há bastante tempo iniciado uma discussão crítica sobre sua prática pedagógica.

Bracht (1999) pondera que, na prática pedagógica da Educação Física, apesar de uma variedade de propostas pedagógicas<sup>19</sup> hoje apresentadas como alternativas, a vertente do paradigma da aptidão física e esportiva ainda encontra-se presente, o que está relacionado, segundo ele, ao fato de os atuais professores de Educação Física terem sido graduados em currículos sob esse paradigma, como ocorre também pela pressão do contexto cultural e do imaginário social da Educação Física. Além disso, este autor considera que as pedagogias progressistas ainda estão em desenvolvimento. Dessa forma,

---

<sup>19</sup> Bracht (1999, p. 78-81) faz uma breve apresentação das teorias pedagógicas ditas progressistas e críticas, identificando alguns de seus representantes, como a Desenvolvimentista (Go Tani,), Psicomotricidade, Construtivista (Freire,), Ensino Aberto (Hildebrandt e Laging,), Crítico-Superadora (Coletivo de Autores,) e Crítico-Emancipatória (Kunz,).

“o quadro das propostas pedagógicas em EF apresenta-se hoje bastante diversificado. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, [...] várias propostas pedagógicas foram gestadas nas últimas duas décadas e se colocam hoje como alternativas” (BRACHT, 1999, p. 78).

Grespan (2002) analisa que as novas abordagens pedagógicas nasceram em oposição às vertentes higienista, militarista, tecnicista, esportivista e biologicista e em busca de

criar estratégias e encaminhamentos diversificados, no sentido de ‘olhar’ a educação física como uma ‘disciplina’ cujo enfoque seja a formação integral dos sujeitos no processo escolar, e dotada de um corpo de conhecimentos historicamente produzidos e útil a todos, sendo ‘autonomia’ a palavra-chave na formação do indivíduo e na atuação docente (GRESPLAN, 2002, p. 90).

É bastante provável que a sustentação do trabalho pedagógico não inclua as discussões mais contemporâneas implicadas nas reformas educacionais em curso. Tampouco o embate das abordagens teóricas da Educação Física parece ter sido acompanhado pelos professores. Apesar da considerável participação em cursos de atualização e pós-graduação, os professores disseram que a fundamentação teórica que orienta seu planejamento e seus estudos apóia-se apenas em alguns livros, cujos autores muitos deles não conseguiram se lembrar, e ainda demonstrando uma tendência em copiar exercícios tirados de seus livros, o que pode se observar devido aos livros citados.

*Eu tenho vários livros de EF... você sabe o que está no livro, mas guardar o nome do autor é meio difícil. 200 jogos, jogos para chuva, jogos para quadra (n.2).*

*Tenho algumas coisas ainda da época da ESEFFEGO, apostilas, alguns livros que às vezes o professor pedia para comprar. Aqueles do ‘Dia-a-dia do Professor’, coleção ‘A Prática da EF’, de artes e outros que a gente vai adquirindo, em congressos, não tem um específico que eu mais pesquiso não (n. 9).*

*Para ser sincera, não leio. Não tenho tempo. Tenho lido as coleções que a gente compra. Tenho umas quatro coleções. A parte esportiva da iniciação. Então, utilizo meus livros. Agora ficar lendo (n. 8).*



A leitura como fundamento da organização do trabalho pedagógico em sala de aula parece não fazer parte constante do cotidiano dos professores entrevistados. Apenas quatro professores fazem referências à bibliografia que fundamenta o *Projeto Escola para o Século XXI*. Quanto à leitura do projeto ou de qualquer outro documento relacionado aos ciclos de formação, ou não leram ou não se lembram de seu conteúdo.

*Eu tenho lido mais sobre o curso que estou fazendo de pós-graduação. Às vezes os textos do Miguel Arroyo, que os ciclos estão fundamentados nele. Mas não estou tempo para isso não. Trabalhando em três períodos e ainda estudando (n.1).*

*Não tenho muita certeza, mas, acho que veio para a escola, se veio foi lido (o projeto), mas não me reteve nada [...] O que estamos seguindo mesmo são os PCN, procurando autores. Agora autores dentro da EF, acho muito repetitivo. Tenho alguns livros de EF, agora esqueci o nome... Ah! A Educação de Corpo Inteiro; do João B. Freire, eu gosto de lê-lo. Tem uma visão mais do que acho que deve ser (n.10).*

*Tenho lido muito pouco esses autores famosos. Minha prática é mais humanista, por formação mesmo. Citação eu tenho de alguns, como Vygotsky. Sei quem são, mas, ler Vygotsky, nunca li... Sempre que o Miguel Arroyo vem dar palestra assistimos. Aqueles resumos que eles passam (SME), nós lemos (n.6).*

*O tempo é bem escasso. Até essa formação continuada é bom por isso. Tivemos palestras, como que é o nome daquele? (Arroyo) Quando fizemos o planejamento, deram para lermos. Lemos o livro dele, o último. Leio os PCN, os artigos e sínteses que a secretaria manda, discutimos no planejamento, e todos têm que ler (n.11).*

A compreensão da relação entre teoria e prática é uma dificuldade para muitos professores, talvez pelo período de sua formação inicial, entre as décadas de 1980 e 1990, ocasião em que o movimento renovador estava se voltando para uma pedagogia diferenciada da aptidão física e do rendimento do esporte, momento em que prevalecia a prática e a performance, que ainda permanecia forte, e até nos dias de hoje está presente, como já disse Bracht (1999). Outro fator que talvez possa contribuir para esse afastamento literário é a jornada de trabalho desgastante a que os professores estão submetidos, não sobrando tempo hábil para uma busca teórica condizente com a prática pedagógica.

Entretanto, os elementos teórico-metodológicos compõem a organização do trabalho pedagógico, ou seja, permeiam a relação teoria e prática e, por isso, são justificáveis para a prática pedagógica. Freitas (2002, p. 90) coloca que, antes, a teoria ficava à cargo de disciplinas como psicologia, filosofia e sociologia e a prática para as demais disciplinas específicas e, por isso, desarticularam-se, sendo que a teoria “transformou-se em abstração” e a prática “transformou-se em empirismo, em pragmatismo”, fazendo com que a teoria pedagógica perdesse sua identidade. O autor entende que a teoria trata do trabalho pedagógico, e que ela “sugere ‘princípios norteadores’ sujeitos a revisão constante, em virtude do próprio avanço da ciência pedagógica. Contribui, dessa forma, para evitar que produzam ‘receitas’ e recupera o caráter cumulativo próprio do conhecimento científico, em contraposição aos ‘modismos’” (FREITAS, 2002, p. 93).

Portanto, uma preocupação para com esses professores é que, principalmente com uma outra estrutura escolar, com os ciclos de formação, a teoria seja fonte essencial para a organização do trabalho pedagógico, tanto no âmbito escolar, que abrange as questões dos ciclos de formação, quanto à especificidade da área de conhecimento, a Educação Física. Esse envolvimento com certeza demanda motivação, que pode se considerar inicialmente intrínseca, partindo do interesse próprio de cada um, e depois uma motivação extrínseca, com o apoio que vem da SME com trabalhos (pedagógicos, sociais e econômicos) direcionados, que estimulem e favoreçam esse comprometimento com o trabalho pedagógico.

Quanto à *metodologia* de ensino, os professores dividem suas aulas em três momentos, sendo eles que define o programa a ser tratado nas aulas. Medeiros (1998, p. 93) esclarece que ainda nos dias de hoje, “a maior influência da divisão de aula é a do método francês em que a aula era dividida em três partes: sessão preparatória, sessão propriamente dita e volta à calma”. Aqui, especificamente, são nove professores graduados pela ESEFFEGO que, até 1994, como ressaltou Melo (2002), teve em seus programas os diversos métodos ginásticos, dentre eles o Método Francês, sendo que a última professora a se formar foi no ano de 1996. Percebe-se daí uma forte influência deste método incidindo sobre os professores.

*De uma forma bem recreativa, faço um aquecimento; depois, a atividade desportiva e depois uma volta à calma, uma conversa, uma atividade relaxante (n. 1).*

*Tenho a minha metodologia própria, e tenho meu plano de aula, basicamente um plano padrão. Uma parte inicial, a parte principal e a parte final. Agora te pergunto: na prática a coisa funciona dessa forma? Não. Vai depender do meu aluno, no momento que chego aqui na quadra é que vou determinar se aquele plano será daquela forma, ou se vou mudar (n.3).*

*Geralmente é aquela que aprendi. Dou aquecimento, alongamento, depois alguma brincadeira, jogo, que não tenha a ver com o grande jogo que você está querendo naquele dia, e depois dou 15 minutos pra se divertirem, que é um jogo orientado, mas que estou deixando livre (n.6).*

Mello (1997, p. 78) demonstra preocupação quanto ao entendimento das relações democráticas entre professores e alunos, ao deixar que os alunos proponham as atividades, pois isso, para ela, “termina por impedir o processo de aquisição de conhecimento, uma vez que é competência do professor informar, explicar, trazer conhecimentos atualizados e discuti-los com os alunos, considerando, na aprendizagem, suas características individuais”. Entretanto, uma característica metodológica de ensino aqui observada é quanto à preocupação em atender aos interesses dos alunos, sem muita ênfase no trato com o conhecimento, denotando um certo excesso de liberdade, perdendo por vezes o sentido do processo ensino-aprendizagem.

*Levo em conta o que o aluno busca na escola, muitas vezes queremos fazer uma coisa e o aluno não está a fim. Então, é muito voltado para o que o aluno está querendo sem abrir mão do que se tem que atingir com ele. Se ele quer trabalhar de determinada forma, e você vê que dessa forma você atinge com ele o objetivo que você pretende, então não vejo por que sair disso (n.1).*

*Eu gosto de trabalhar muito circuito. Hoje, você tem que dar oportunidade do aluno também chegar em você e pedir, sugerir. Minha aula é bem dividida, bem mesclada, eu formo vários grupos nesse circuito, ninguém fica parado, porque cinco gostam do basquete, está lá o basquete, dez gostam do vôlei, está o vôlei, dez gostam da corda, está a corda; outros na peteca, então eu mantenho toda a turma em atividade, todos alegres, satisfeitos, porque estão fazendo o que estão a fim, sem aquela imposição do professor, são eles que chegam em mim e pedem, me dá a bola de vôlei,*

*me dá a bola de basquete, eu apenas passo o material e coordeno, e eles adoram... e eu fico ali coordenando o grupo (n.2).*

*Primeiro tem que ter respeito entre eles. Trabalho algumas regras. Solto a bola (n. 7).*

*Tem dia que chego com as atividades prontas, Tem dia que peço para eles elaborarem o que querem trabalhar naquele dia. Têm os que pedem danças. Organizo a coreografia e vou na quadra, dou apito, eles se organizam. Eu trabalho mais assim. Não sei se está errado? (n. 8).*

No entanto, quatro professoras demonstraram preocupação em trazer o aluno como agente participante da aula, numa tentativa de promover uma noção crítica da realidade a sua volta. O professor que induz seus alunos a se defrontarem com situações-problema, que os desafiam, de certa forma irão despertar o interesse em adquirir mais conhecimentos.

*Uma das características constantes da minha metodologia é de estar atuando, construindo junto com os meninos, gosto muito de estar perguntando. Sugiro e indico o que vamos trabalhar. Pergunto como eles podem estar auxiliando, dando sugestões para modificarmos, para estar agradando. Outra característica é que às vezes saio do conteúdo programático, e trabalho muito a questão da personalidade, do relacionamento entre eles, com ele mesmo, com a família. Bem nesse aspecto de estar envolvendo a questão do sentimento (n. 4).*

*Normalmente converso um pouco na sala e explico e que vamos trabalhar naquele dia. Explico a delimitação de espaço, desenho no quadro Por exemplo, escolho dois alunos que vão dividir os times, escolhem as regras e têm a responsabilidade pelo time, e assumem qualquer coisa que acontece. Eles mesmos resolvem, depois conversamos (n. 09).*

*Pego os alunos na sala, ali explico para eles o que vai acontecer na aula, dentro do que foi explicado, deixo sempre uma abertura para que eles dêem opinião... vejo o que querem fazer, dou uma margem para que escolham... Por exemplo, quando começam os jogos na televisão, eu quero que eles tenham conhecimentos técnicos, dentro do possível... Em função disso, começamos a trabalhar os conteúdos, técnica, sem perder o lado social. Quando estamos trabalhando jogos, não participam só alunos que têm habilidade, vão todos, e cada um desempenha seu papel, independente se está apto ou não (n. 10).*

*Eu perco cinco minutos para lembrar que aquilo é uma aula de EF, para soltar material e fazer o que quiserem. Passo no quadro o que vamos trabalhar. Como gosto muito da dança, estou sempre com um grupo ensaiando. Nesse dia jogo na mão do aluno aquela responsabilidade, e estou sempre supervisionando, vou lá ver se conseguiram formar o grupo,*

*quem está jogando. No futsal, por nós estarmos no país do futebol, tem uns minutinhos, mas vai ser nos minutinhos finais, se der tempo. Já é mais um jeito deles caírem na real, que é uma aula, que tem tempo a cumprir, que tem estar fazendo e não ficar livre aleatoriamente (n. 11).*

Segundo os professores, as aulas ocorrem regularmente, mesmo sob a alegação da existência de poucos recursos materiais e de baixa qualidade. A maioria das escolas conta com quadras, mas, na percepção dos professores, não foram adequadamente construídas, pois o que se espera é que uma quadra atenda às normas técnicas, em termos de piso, cobertura, metragem e acústica, de modo que seja possível dar aulas em dias muito ensolarados ou com chuva. Mesmo assim, essas não são interferências que pesem sobre a dinâmica das aulas.

*Apesar de tudo, nossa escola não tem problemas com materiais, o problema maior é que nossa quadra de esportes é fora do colégio (n° 1).*

*Temos quadra e felizmente a diretora tem proporcionado, dentro do PDE, a compra de materiais, temos um material bom para ser utilizado. Principalmente agora que a escola está trabalhando com o 2º tempo, e mandaram algumas bolas. Claro que não é tudo que precisamos, falta muita coisa, mas dentro da realidade de município não tem muito que questionar e reclamar (n°5).*

*Aqui temos o privilegio de ter o material que necessitamos. Agora, questão física, nossa quadra é um pouco carente, bem antiga, sem estrutura, não é coberta, coisas que precisaríamos (n.6).*

*O que eles oferecem é básico. Mas dá para trabalhar. Até que a questão do espaço não é tão difícil, a quadra é pequena, mas dá para trabalhar (n. 8).*

*Chega a interferir, mas não sou tecnicista. Sou mais recursos humanos. Eu consigo, não é que não falte, mas há quem reclame mais. Esportivo, seria bem melhor se tivesse mais, claro. Acho que já melhorou muito com o PDE e o ciclo (n.11).*

A SME sugere que a prática pedagógica seja uma prática transformadora, de modo que o educando, em relação ao conhecimento, consiga assimilar, seqüenciar, dominar e transmitir um saber contextualizado a partir da práxis pedagógica, ou seja, por meio de um processo dialético, em que a crítica e a reflexão contemplem a ação do educando. Nesse processo, alguns princípios foram reunidos para que o ensino-aprendizagem se efetivasse

no sentido de valorizar as experiências dos alunos, ampliá-las, permitindo que compreendam criticamente o contexto social, oferecendo-lhes possibilidades para que possam perceber como intervir nesse contexto, na intenção de solucionar problemas para si e para o coletivo, buscando sentidos e significados por meio do diálogo, mas enfatizando a sensibilidade e o prazer na construção do saber.

A metodologia é um conjunto de ações pedagógicas e didáticas que orientam a prática pedagógica do professor para concretizar seu conteúdo. Desta maneira, o professor sistematiza alguns procedimentos de ensino, na intenção de que o conhecimento possa ser apreendido pelo aluno. Nas colocações feitas pelos professores entrevistados em relação a sua metodologia, percebe-se que grande parte não se orienta de acordo com os princípios sugeridos pela SME, a exemplo da valorização da experiência que o aluno traz, que não é evidenciada nem considerada, no sentido de atender à necessidade do aluno, principalmente, na lógica dos ciclos, de acordo com a temporalidade do desenvolvimento humano. A questão do diálogo foi pouco evidenciada e menos ainda o incentivo à criticidade e à autonomia. Dentro dos princípios, o que mais aparece é a intenção de estar sempre privilegiando o que o aluno mais gosta de fazer, para que a aula possa ocorrer de forma agradável.

Os recursos utilizados para o acontecimento da prática pedagógica ocorrem muito por meio de explicações das atividades, envolvendo jogos e fundamentos esportivos com algumas regras básicas.

Uma característica observada foi a divisão da aula em “duas”, especificamente para atender aos interesses dos alunos ou para trabalhar nos projetos temáticos em que ensaiavam apresentações, como pode ser observado no depoimento a seguir.

*Hoje vai ser o ensaio da apresentação para sexta-feira. Como gosto muito da dança, estou sempre com um grupo ensaiando alguma coisa. Então eu estou ensaiando um grupo e jogo não mão do aluno aquela responsabilidade, e estou sempre supervisionando, vou lá ver se tem confusão, se conseguiram formar o grupo, quem está jogando (n. 11).*

Quando se retoma a questão do planejamento, nas respostas dos professores consta que ele é feito pelo coletivo, para programar as atividades da semana. Mas, ao que parece, esvazia-se ao chegar no momento da prática pedagógica, com o professor mantendo uma atitude por vezes individualizada e ainda ancorada numa pedagogia que já tem sido bastante questionada por sua falta de visão crítica, por exemplo. Outra observação que deve ser aqui registrada foi o fato de, ao ser solicitado vistas nos planos semanais, os professores terem alegado que não o tinham em mãos ou que os haviam deixado em casa, com exceção de uma professora.

Ao relembra a questão da fundamentação teórica item que a SME dá margem para a busca em outras vertentes pedagógicas, por haver uma grande variedade na área, parece que os professores permaneceram inertes, pois, como foi colocado antes, não se tem o hábito de buscar teorias para organizar o trabalho pedagógico e, com isso, elaborar conhecimentos acerca da cultura corporal, que é o objeto de estudo que se aproxima da proposta da SME para a Educação Física, mas permanece distante da maioria dos professores e para alguns poucos ainda na intenção.

Mas, considerando as modificações que o ciclo trouxe para a estrutura escolar, uma última constatação foi importante no sentido de se saber que interferências ocasionaram na prática pedagógica desse professor, confrontando, então, essa resposta com todas as demais, conduzindo, assim, a uma conclusão parcial de como o desenvolvimento do trabalho pedagógico tem sido direcionado, ou melhor, qual sua essência, uma vez que foi afirmado pelos professores que a proposta dos ciclos não modificou sua prática pedagógica.

*Modificou pouca coisa. Uma coisa boa é trabalhar com a turma homogênea em termos de idade. O disparate de menino de 16 e 10 anos na mesma turma, não tem mais, isso facilita para EF, foi bom (n. 1).*

*Para a gente professor de EF basicamente não influencia nada, absolutamente nada (n.3).*

*Passei a observar mais os alunos no dia-a-dia, teve esse lado positivo, de prestar mais atenção, do que só chegar e dar uma prova para o aluno e ver o resultado..., basicamente não teve muita mudança (n. 5).*

*Tentar dentro do ciclo ser menos perfeccionista, menos exigente com você mesmo, e trabalhar a dificuldade do aluno. Sempre fui muito exigente e*

*ficava frustrado, ficava desanimado, acho que todo mundo está passando por isso, enquanto não entendi isso, não me senti bem dentro da escola (n. 6).*

*Não mudou tanto. Porque a maneira de dar aula é a mesma, o que fiz foi adaptar um pouco ao que a prefeitura pede... estou tentando mudar em função disso (n. 10).*

Para uma análise mais detalhada Da organização do trabalho pedagógico na proposta de ciclos de formação, especificamente a prática pedagógica do professor de Educação Física no ciclo II, prosseguiu-se com a observação de situações de aula, Nesse caso fundamentando-se em Freitas (2002), entendendo ser este o nível de trabalho político-pedagógico que se desenvolve em sala de aula, mas abordando também sobre algumas questões da organização global do trabalho pedagógico realizado na escola para que se possa compreender a dinâmica da prática pedagógica.

O relato das observações seguiu uma descrição detalhada quanto à estrutura da escola, para compreender o espaço onde ocorriam as práticas pedagógicas, uma exposição das situações de planejamento, de estudos e das aulas, destacando alguns comportamentos da professora e dos alunos observados anexando algumas interpretações sobre a organização do trabalho pedagógico da professora.

### 3.5 OBSERVAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA

A escola em que a professora Eva<sup>20</sup> leciona está localizada na periferia da região norte da cidade de Goiânia. acolhendo alunos do bairro onde está localizada e de bairros vizinhos. A escola não atende o ciclo I; há somente o ciclo II, no período vespertino, o ciclo III, no período matutino e o projeto EAJA, no noturno. No ano letivo de 2003, no período matutino estavam matriculados 390 alunos em 11 turmas, contando com duas professoras de Educação Física. No período vespertino, para 11 turmas com 303 alunos matriculados, conta-se somente com a professora Eva como professora de Educação Física. Além disso,

---

<sup>20</sup> Esse é um nome fictício, para evitar a identificação da professora observada.



ela junto com outro professor de Educação Física, também ministrava aulas no período noturno para 334 alunos em 10 turmas.

A escola ocupa todo um quarteirão e é toda murada. Tem um pequeno estacionamento cimentado, uma área em terra, a partir da lateral do estacionamento e em toda extensão da parte de trás da escola. A sala da diretora, a secretaria, o almoxarifado, os banheiros dos professores e a sala da coordenadora pedagógica ficam em um bloco construído em frente ao estacionamento. De um lado fica o galpão coberto, a cozinha, os banheiros dos alunos e os bebedouros; do outro, ficam dois blocos de salas, um contendo quatro salas embaixo e quatro salas em cima e o outro com três salas térreas e a sala da biblioteca.

Os espaços utilizados para as aulas de Educação Física eram as salas de aula, onde havia cinco colunas de carteiras enfileiradas, com lugares já determinados, ficando os alunos menores sentados à frente, exceto em uma das salas em que, devido à mudança do laboratório, as crianças se sentavam em volta de duas grandes mesas, que eram muito altas e deixavam os alunos desconfortáveis.

O outro local mais utilizado era o galpão/pátio, com aproximadamente 12x10 metros, mais um palco suspenso a uns 50 cm do chão, medindo cerca de 8x4 metros. A estrutura do telhado era metálica em toda extensão, onde foram fixadas duas caixas de som. Nessas estruturas havia o inconveniente de serem pouso constante de pombos, que soltavam dejetos no chão, sujando o local a ser utilizado nas aulas de Educação Física. O piso era um cimentado queimado, limpo somente após o recreio, o que o tornava muito escorregadio devido à poeira e à sujeira dos pombos ou à chuva, pois quando isso acontecia a água tomava boa parte do espaço. Após um mês de aula, esta estrutura foi fechada com uma tela, evitando, portanto, o acesso dos pombos. Essa solução durou muito tempo para ser adotada, como relatado pela professora Eva.

Havia ainda um cimentado entre o bloco da administração e a cozinha, medindo cerca de 12x9 metros, com dois postes para rede de vôlei. Do outro lado da cozinha, uma mesa cimentada para jogar ping-pong, e mais um pequeno espaço gramado, atrás do bloco da administração, medindo mais ou menos 20x8 metros.

Os materiais didático-pedagógicos disponíveis para as aulas de Educação Física na escola eram jogos de salão, bolas de borracha, de basquete, de handebol, de futebol, de vôlei, (normalmente são uma ou duas bolas de cada modalidade) rede de vôlei, dois golzinhos, corda e alguns colchonetes.

Na entrevista da professora Eva, anteriormente identificada pelo nº 11, as condições físicas e de materiais, também para ela, não interferem sobremaneira em suas aulas.

*Chega a interferir, mas não sou tecnicista. Há quem reclame mais. Sou mais recursos humanos. Os (recursos) pedagógicos nós temos. Nós trabalhamos com verbas do PDE, trouxemos muito material pedagógico. Eu consigo (dar aulas), não é que não falte (materiais), mas há quem reclame mais (material) esportivo, seria bem melhor se tivesse mais, claro. Acho que já melhorou muito com o PDE e o ciclo<sup>21</sup>.*

A professora Eva graduou-se em Educação Física no ano de 1988 pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – e especializou-se em Fitness em 2003 pela UCG. A sua participação em programas de formação continuada é constante, sendo que sempre participou das jornadas pedagógicas oferecidas pela SME e de outros cursos, citando, como exemplo, *Direitos Humanos – Paz x Violência* e *O Professor Escreve sua História*.

Esta professora está na Rede Municipal de Ensino há 11 anos e trabalha também como professora de natação em uma escola particular de ensino fundamental e em uma academia. Mostrou-se uma pessoa dinâmica e bem-humorada, apesar de demonstrar algumas vezes, durante as aulas, irritação com o comportamento de alguns alunos. Durante os intervalos das aulas, em conversas informais, a professora afirmava que não tinha o hábito de faltar às aulas, tinha um bom relacionamento com todos os outros professores, com a coordenadora pedagógica e com a diretora, bem como com seus alunos, expressando sempre muito interesse e gosto em trabalhar naquela escola, com alunos de escola pública. Em sua entrevista, fez uma apreciação quanto a sua prática pedagógica nas duas escolas.

*Eu costumo equiparar. O quê que é melhor aqui, o quê é melhor lá. Consigo até ver que aqui está melhor, realmente a escola trabalha em*

---

<sup>21</sup> As expressões em itálico são referentes aos trechos da entrevista da professora Eva.

*equipe, a gente vê a individualidade da rede privada, as pessoas acham que trago coisas boas de lá, que aplico aqui, tem muita coisa boa que trago, mas, vai mais, porque são várias cabeças pensando, muitas coisas interessantes, muitas propostas, projetos, levo daqui pra lá, mas, a gente vê diferença no dia-a-dia, o que é trabalho com o aluno da periferia, com o da outra classe. Riquinhos e os pobres de amor, carentes. É melhor trabalhar com os carentes. Lá sou professora de natação, mas, mesmo assim, dá pra perceber que é melhor trabalhar no ciclo; com essas crianças de rede você vê resultados. Os resultados da técnica vêm, mas no dia-a-dia, o que acho que é para vida, é diferente.*

Para a professora Eva, a Educação Física, com os ciclos de formação, saiu do anonimato, encontrou seu lugar como disciplina na escola, o que faz com que demonstre simpatia pela proposta.

*A EF estava muito solta, a “Deus dará”, qualquer um dava. O trabalho era individualizado, ninguém sabia o que era dado... O ciclo veio pra mostrar que é uma disciplina tão importante quanto as outras disciplinas... Para o aluno foi melhor, com as fichas... Quem mais foi beneficiada foi a EF.*

As aulas de Educação Física aconteciam somente uma vez por semana, pelo fato de haver apenas a professora Eva para atender as onze turmas, que continham de 22 a 30 alunos, sendo que cada turma teria mais uma aula uma vez por mês, de acordo com o rodízio entre as turmas às sextas-feiras, durante os dois primeiros horários, pois os dois últimos eram reservados para as reuniões pedagógicas.

O total de horas/aulas dadas era 13 por semana, assim divididas: 2ª feira para as 4 turmas ‘D’; 3ª feira para as 4 turmas ‘E’; 4ª feira para as 3 turmas ‘F’; 5ª feira era dia de estudo e 6ª feira, rodízio para 2 turmas. As turmas que tinham aula no 2º horário ficavam de certa forma prejudicadas, por causa da interrupção para o lanche, que normalmente demorava de cinco a dez minutos, como também pela passagem das outras turmas pelo galpão durante a aula, tirando a atenção dos alunos.

Há de se questionar como a proposta dos ciclos, que visa a um espaço e a um tempo mais condizentes para que o processo ensino-aprendizagem seja privilegiado, contribuindo com a formação humana do educando, pode permitir que uma área de conhecimento tão importante como as demais tenha apenas uma aula por semana. Como organizar uma

prática pedagógica mediante esta realidade e atender ao discurso da SME, que diz: “Trabalhar com crianças e adolescentes de maneira responsável e comprometida significa proporcionar a ampliação de suas potencialidades, desenvolver o espírito crítico que permite intervir e transformar a comunidade de que se faz parte” (SME, 1998, p. 08).

O dia de estudo da professora Eva junto com as demais professoras, de Inglês, Espanhol e Geografia, era sempre às quintas-feiras. Nesse dia, reuniam-se na sala de professores, sentadas à mesa, cada uma executando uma tarefa diferente, como, por exemplo, a professora de Geografia recortando umas figuras para atividades dos alunos, a de Inglês lendo e fazendo anotações em seu caderno (planejamento para as atividades da semana), o mesmo com relação às professoras de Espanhol e de Educação Física, mas o tempo todo conversando entre si sobre amenidades do dia-a-dia e sobre o tema que estavam tratando naquela semana, que era água, e os temas para as semanas seguintes, que seriam o consumismo e a páscoa.

Nesse dia, a professora Eva levou dois livros, um sobre o ensino do futebol e outro sobre jogos, e um folheto que discutia sobre a água. Embora tenha dito em sua entrevista se apoiar nos PCN e em artigos vindos da SME para fundamentar sua prática pedagógica, especificamente nesse dia não trabalhou com esse material, o que não quer dizer que em outros momentos não possa buscá-los, além da sua justificativa de falta de tempo para leituras.

O trabalho coletivo ainda é uma novidade para os professores, que parecem ainda não conseguir estruturar e aproveitar o tempo destinado aos estudos, abstraindo desse momento, a partir de uma fundamentação teórica, sugestões para atividades pedagógicas condizentes com a proposta da escola, dos ciclos e de uma Educação Física mais atual, principalmente porque a carga horária de trabalho dos professores é tripla.

O planejamento semanal acontecia às sextas-feiras, após as duas primeiras aulas, em uma das salas de aula. A reunião foi conduzida pela coordenadora pedagógica e participaram todos os professores e professoras, a diretora e a bibliotecária. Antes de iniciar a reunião, foi distribuída uma papeleta contendo a pauta daquele dia, que seria sobre a confecção das fichas de avaliação e discutir as dificuldades dos alunos; o bazar para a arrecadação de fundos para a escola; o supermercado que fariam com as embalagens usadas

que todos trouxeram, para trabalhar sobre o consumismo; o intensivão, que seria uma avaliação global dos alunos, e sugestões para a Páscoa.

A professora Eva teve como proposta para a organização do trabalho pedagógico o projeto anual para o ciclo II planejado pelo coletivo da escola. Ficou definido para esse projeto, o tema gerador a “ética nas relações humanas”, dividido em sub-temas referentes a “cidadania, aos direitos humanos e ao meio ambiente”, que se separaram em duas etapas, uma em cada semestre do ano letivo. Ficando destinado, portanto, para o primeiro semestre, para as áreas de Ciências Naturais, Matemática e Educação Física desenvolver atividades voltadas para as questões ligadas à “educação ambiental”, principalmente sobre dengue, água e ambiente. Para o segundo semestre sob responsabilidade das áreas ligadas às Ciências Naturais, Geografia e Educação Física ficou o sub-tema “ambiente que vivemos – escola e bairro”.

De acordo com a entrevista da professora Eva, os objetivos para sua prática pedagógica são estruturados de acordo com “*os projetos, temas e sub-temas, ...mas sem sair do objetivo específico da educação física*”. Segundo ela, após ler a definição dos projetos, retoma os PCN, por estarem de acordo com os ciclos e por enfatizarem “*o respeito mútuo, o companheirismo, a socialização da criança. São problemas de família, mas devem ser trabalhados o ano todo. Relaciono muito o dia-a-dia deles com o que fazemos aqui... o básico é respeitar o ser humano como um todo, a natureza*”.

É nos projetos que se pode identificar a busca da interdisciplinaridade, mas, mesmo assim, na visão da professora Eva essa inter-relação ainda não ocorre por uma cultura dos alunos.

*Na medida do possível. Tem muitas barreiras, o ciclo ajudou muito, acredito que foi um ganho grande. Para juntar com as outras disciplinas a gente tenta, mas os meninos têm na cabeça que EF tem que ser esporte. Aquela prática que eles querem, mas estamos sempre trabalhando atividades culturais, as datas comemorativas, junto com as outras disciplinas.*

Para ela, a Educação Física serve também de apoio para as demais disciplinas. “*A dificuldade dos alunos, pede (os professores) pra trabalhar corporalmente, pra estar ajudando*”.

Conforme o projeto anual acima explicitado, pôde ser observado, em algumas atividades, durante as aulas, como, por exemplo, a aula para a turma F2, no dia 03/02/04, com atividade dada em sala de aula, sobre o ambiente escolar e as relações humanas e para a turma F1, no dia 23/03/04, com uma atividade realizada no pátio, enfatizando sobre o consumismo, o uso da água e a higiene, descritas a seguir:

- A professora Eva relembra o texto entregue no primeiro dia de aula, “*marcas de bondade*”. Explica o que o texto quis dizer e por que algumas pessoas deixam saudades. Chama um aluno à frente. Pede para que cada um dos outros alunos da sala fale uma qualidade desse colega, aquele que não tem ou não quer dizer nada, passa a vez. Ao final, pergunta ao aluno se gostou de ouvir coisas boas. Explica para a turma que devemos sempre deixar marcas de bondade, “*tratando sempre bem seu colega que assim você deixará saudades*” (trecho anotado de uma das aulas observadas).
- A professora distribui o jornal para os alunos. Comenta sobre o consumismo e pergunta se jornal é supérfluo ou necessário. Diz que, além de comer, “*temos que comer cultura... Pode sujar o ambiente com o jornal? Não presta, joga fora?*” Faz uma atividade com o objetivo de transportar identificando as partes do corpo (esquema corporal). Depois, foi feita uma atividade fazendo de conta que o jornal é sabonete. “*Sabemos que tem gente que não sabe tomar banho direito*”. Diz que será a brincadeira da higiene. “*Quem consegue achar a palavra higiene no jornal?*”. Explica que depois de amassarem o jornal, vão fingir que é sabonete e vão tomar banho. Pede para ligarem o chuveiro para molhar e desligar. A professora vai passando o jornal nas partes do corpo mostrando como se deve fazer. Explica para ligar o chuveiro para tirar o sabão. Após a atividade, manda os alunos joguem os jornais no lixo.

Os *objetivos* além de atenderem aos sub-temas, em sua grande maioria, para todas as turmas foram dentro da concepção da psicomotricidade, especificamente sobre a

organização do esquema corporal, coordenação global e lateralidade, enfocando jogos de agilidade e concentração, como por exemplo, nos dias 16/02/04, para turma D2, e para a turma F1 dia 18/03/04:

- Procurar um espaço o pátio. Quando a professora disser as partes do corpo, formar duplas e encostar essa parte do corpo um no outro. A cada comando, trocar as duplas. Acrescenta depois uma música: *pula, pula, pipoquinha, vamos dar uma voltinha e depois vamos colar* (pé com pé), a cada vez que se canta a música, vai-se indicando outras partes do corpo. Finaliza a aula com a brincadeira: *Simão disse...colocar a mão no...* (joelho), cada momento diz uma parte do corpo.
- A turma é dividida em duas equipes, em duas colunas. Em frente às colunas, é colocada uma corda a uns 50 cms do chão, presa a duas cadeiras. Um quadrado no chão é desenhado com giz, colocando-se três objetos dentro (uma bola de borracha, uma caixa de tinta guache, um pacote de jornal). São desenhados mais três círculos alinhados para a frente, com mais ou menos um metro de distância entre eles. A atividade consiste em pular a corda, pegar um material de cada vez e colocar em cada círculo, voltar correndo pulando a corda.

Para a *avaliação*, a professora Eva disse que gostava de trabalhar com produção de textos referentes a artigos esportivos, enfatizando a importância de ler e, para as questões práticas, fazia anotações em “*questões sociais... como o aluno está se comportando... ver o que a criança aprendeu no cognitivo, afetivo e social*”. Tanto na sua fala como na sua prática pedagógica não foram esclarecidos os critérios usados para avaliar e nem ficou claro o momento da avaliação durante a aula. Portanto, as relações entre as categorias objetivos/avaliação não foram identificadas como unidades dialéticas, assim como propõe Freitas (2002) porém isso não quer dizer que a professora não fazia avaliações, somente que não estavam explicitadas, até mesmo porque, ao final do bimestre, as fichas de avaliação deveriam ser preenchidas. Entretanto, devido ao afastamento da professora por questões de saúde, não se pôde acompanhar o preenchimento das fichas descritivas.

Percebe-se, assim, que, de acordo com aqueles objetivos, os *conteúdos* trabalhados foram referentes basicamente à psicomotricidade e, às vezes, ao esporte, especificamente ao futebol, que foi dado somente em forma de jogo/brincadeira livre, sem interferência de

explicação de passes, dribles e outras noções básicas do esporte, e uma vez o voleibol, com noções de toque para cima. Como o ano estava se iniciando, os outros conteúdos ditos pela professora em sua entrevista ainda poderiam ser trabalhados, mas, durante as aulas observadas, não possuíam uma relação com a sua prática pedagógica, pois as aulas foram dadas igualmente para todas as turmas, e em sua entrevista selecionou diferentemente os conteúdos para cada etapa do ciclo 2. *“Para a turma D, trabalho mais com habilidades motoras, brinquedos cantados... os temas transversais; para a turma E, mais na parte da dança, expressão corporal... e para a F, já chegou lá no esporte, são noções básicas do esporte, futsal”*.

Nota-se que a professora Eva ainda se pauta em concepções pedagógicas antigas, como a psicomotricidade, mas com uma tendência para atender as novidades propostas pelos ciclos. Como já dito, as vertentes pedagógicas da Educação Física, considerando o tempo histórico, ainda são novas. Desse modo, o período em que se iniciou a Educação Física foi muito marcante e ainda resiste, permanecendo intenso na prática pedagógica dos professores. Além disso, a vertente predominante com a qual a professora Eva disse ter sido formada foi a tecnicista, mas, mesmo assim, a sua percepção é que *“a gente não aplica nada da faculdade. Você chega, tem muitas barreiras. É o dia-a-dia que vai te especializando, e muito, e cada ano você vai crescendo, aprendendo mais. Acho que a faculdade tem muita teoria que não é nossa realidade”*.

A *metodologia* de ensino adotada pela professora Eva mantém uma certa uniformidade para todas as turmas e etapas do ciclo II. As atividades dadas para a primeira aula seguiam a mesma seqüência de conteúdos para as demais aulas do dia ou de outros dias, para as turmas seguintes. A modificação era ocasionada de acordo com a resposta dos alunos da primeira turma e assim sucessivamente, ou seja, a explicação e a demonstração vinham para as últimas turmas já mais detalhadas e corrigidas.

Em datas comemorativas, como o Carnaval, o dia Internacional da Mulher e a Páscoa, a professora Eva estava sempre elaborando atividades para apresentações referentes aos eventos e incentivando a participação dos alunos nas apresentações. Nesse caso, direcionava algumas atividades no pátio para aqueles que não queriam participar e ensaiava com os que iriam se apresentar no palco do pátio, mantendo todos sob sua monitoria, não



deixando os alunos soltos, dividindo sua atenção entre ambos, ora ensaiando, ora orientando os alunos que estavam jogando, por exemplo, jogos de salão, corda, queimada ou futebol.

Para o início das aulas, os alunos sempre se enfileiravam no pátio, onde a professora responsável por cada turma levava-os, em formação de fila, para as suas respectivas salas, esse procedimento se dava no início da 1ª e 3ª (após o recreio) aulas. Para as aulas de Educação Física, o deslocamento dos alunos para o pátio e o seu retorno à sala sempre se dava em fila. Durante as aulas, a professora liberava os alunos para beber água após o fim de uma atividade e, ao término da aula, sempre permitia a ida ao banheiro e ao bebedouro.

A duração das aulas era de uma hora. A professora dividia sempre suas aulas em dois momentos. O primeiro, em sala e o segundo, no pátio. Em sala, a professora Eva ficava um tempo de 20 a 40 minutos, exceto nos dias de ensaio, que ficava menos tempo, entre 10 a 25 minutos. Conversava sempre sobre os temas que seriam trabalhados, referentes aos projetos elaborados pela escola, sobre as apresentações em datas especiais e explicava aos alunos as atividades que seriam dadas na aula, para somente depois seguir ao pátio, local onde a maioria das aulas ocorreu. Portanto, o tempo reservado para as atividades práticas era em média apenas de quinze minutos no primeiro caso e trinta no segundo.

Principalmente nas primeiras aulas, e depois esporadicamente, a professora Eva lembrava a importância da Educação Física e o que ela poderia contribuir para a vida deles, preocupando-se em orientar o comportamento adequado para com as pessoas e especialmente entre os colegas. Exigia roupas adequadas para as aulas de Educação Física, mas não proibia o aluno de participar da aula caso não estivesse com a vestimenta adequada.

No pátio, as atividades previamente planejadas pela professora Eva eram compostas basicamente por jogos, estes com regras já definidas, trazidas por ela. Normalmente, dependendo do tempo de aula, propunha de dois a três jogos, em sua grande maioria sem material pedagógico. As atividades sempre eram explicadas e demonstradas por ela aos alunos e, na grande maioria das vezes, ela participava das atividades propostas. Quando

trabalhava com materiais, estes eram pegos no momento em que chegavam no pátio, deixando por alguns instantes os alunos sozinhos.

Suas aulas, em alguns momentos, distinguiam gêneros para divisão de equipes, estimulando a competição entre meninos e meninas, como também, às vezes retirava os alunos em determinadas atividades, em casos de desacerto, estimulando os que ganhavam, como na aula para a turma D3 e D4, no dia 19/03/04, e no dia 17/02/04, para a turma F1.

- Em círculo, separa uma equipe de meninos e outra de meninas. Em fileira, cada uma numa lateral do pátio. Numera as meninas e depois os meninos. Desenha um círculo no meio do pátio, entre as duas fileiras, e coloca uma garrafa no centro. Explica a atividade: “ouça seu número e corra”. *“Quando ouvirem o seu número, corram até o círculo para pegar a garrafa, se o adversário pegar a garrafa é só pegar o colega antes dele chegar a sua fileira”*. Demonstra o exercício com um aluno.
- Em círculo, o jogo é “comando alto”. A professora, ao falar comando alto, ao mesmo tempo levanta os dois braços para cima, depois fala comando joelho, tocando as mãos no joelho. Sempre alternando comando alto e comando...outra parte do corpo. Começa fazendo devagar e vai aumentando a velocidade dos movimentos. Os alunos devem repetir juntos. Depois de explicar a brincadeira, avisa: *“o aluno que errar fica sentado”*. Os alunos que saem ficam fazendo a mesma atividade do lado de fora do círculo. Ela chama a atenção: *“quem já saiu não é para fazer porque atrapalha, vocês têm que aceitar que quem é bom é que fica, quem já saiu senta”*. Ao final pede palmas para quem conseguiu ficar até o final.

Às vezes, ao final das atividades, chamava a atenção para o comportamento, a importância das regras e a finalidade da atividade, proporcionando ao aluno a conscientização sobre o ocorrido na aula. Para as explicações e demonstrações no pátio, colocava os alunos sentados no palco ou em círculo, outras vezes dava mais atenção a um grupo dando as costas para o outro grupo. Além disso, algumas vezes, quando explicava nem sempre conseguia a atenção completa de todos os alunos. Em diversos momentos, para solicitar silêncio dos alunos, usava sempre o apito, ou quando o esquecia, imitava o apito com a voz: *pam, pararam pam*, e os alunos respondiam: *pam, pam*, porém nem sempre

todos prestavam atenção nela, nesse caso ela utilizava outro recurso, como na aula do dia 18/03/04 para a turma F1.

- Durante a explicação e demonstração da atividade, foi percebido que alguns alunos ficaram olhando para os lados ou conversando um com o outro, assim ela pergunta quem não entendeu. E eles nada respondem, assim ela manda que “*prestem atenção nos primeiros que entenderão a seqüência*”.

Quanto aos ensaios, a impressão que a professora Eva deixou foi de pouca organização para com a atividade a ser ensaiada, demonstrando improvisado, demonstrando ora segurança, ora dificuldades. Para a execução da atividade pedia a participação dos alunos para criarem junto com ela os passos, a escolha da música e das evoluções para as apresentações. Em alguns momentos essa participação teve bom aproveitamento.

- No ensaio com a turma E1, no dia 02/03/04, depois de ir para o pátio com os alunos, sai para buscar o som, mas volta sem ele porque não agendou para a aula. Argumenta com as alunas que primeiro terão mesmo que ensaiar sem o som. Pergunta quem conhece a música *Mulher Brasileira*. Sobe no palco dançando e cantando com as meninas atrás, imitando-a. Deixa as alunas ensaiando e vai novamente tentar arrumar o som. Consegue, mas não encontra a música que quer. Continua procurando, quando acha a aula já está no final e ensaia poucos passos.
- No mesmo dia, para a turma E2, depois de distribuir os jogos de salão para os alunos que não irão ensaiar, coloca algumas músicas para os outros alunos escolherem. Escutam a música *Miss Brasil 2000*, enquanto a professora faz alguns movimentos, depois *Garota de Ipanema*, mas não querem porque o ritmo está muito lento. Pergunta quem já dançou *Mulher Rendeira*, já pedindo para levantarem, explicando os passos e as evoluções. Depois, coloca *Mulher Brasileira*, dançando com as alunas, seguindo o mesmo com *Miss Brasil 2000*. Ao final pergunta qual querem apresentar.

A SME tem a proposta de formar um cidadão crítico, autônomo e participativo. Essas intenções eram manifestadas pela professora em momentos de conversa na sala de aula ou às vezes após algumas atividades, quando se preocupava em chamar a atenção dos

alunos para as realidades do cotidiano, com conversas esclarecedoras, mas que em sua maioria somente ela expunha, sem a interferência dos alunos, o que não quer dizer que a reflexão do que ouviam não promovia uma crítica sobre o assunto, talvez até porque ainda não estavam acostumados a esse tipo de discussão.

Para as atividades, não eram propostas pelos alunos maneiras diferentes de trabalhar, trazendo sua criatividade e participação, uma vez que a organização e sistematização dos conteúdos e a metodologia de ensino já vinham predeterminadas por ela, reservando aos alunos a execução das atividades, exceto no momento da criação de passos para as danças.

Durante as aulas, a professora Eva conseguia dominar a turma durante as atividades, intervia entre eles em momentos de discussões e conflitos, corrigia-os quando necessário. Para ela, o comportamento e os valores eram fatores importantes para serem constantemente trabalhados. Sempre que aparecia na porta da sala para iniciar sua aula, os alunos já demonstravam o contentamento gritando, “oba”! Demonstravam alegria e satisfação em suas aulas. De modo geral, a professora Eva e seus alunos tinham um bom relacionamento, estabelecido por ela, ou melhor, de acordo com a metodologia de aula definida por ela.

Quanto aos diários de classe, a professora Eva os preenchia às vezes no início, às vezes no final das aulas e, em outras vezes esquecia de fazer as anotações, portanto, ficava faltando o lançamento do conteúdo da Educação Física daquele dia. As anotações eram condizentes com as atividades dadas em aula, como, por exemplo, hábitos higiênicos, lateralidade e esquema corporal; atenção e habilidades motoras; homenagem às mulheres: ensaio das apresentações culturais.

Nos cadernos de avaliação que ficavam junto com cada diário de classe, em sua sobre-capa havia os critérios a serem seguidos: aspecto socialização/integração nos grupos; aspecto da participação/envolvimento/iniciativas; aspecto cognitivo; aspecto de suas responsabilidades/talentos/dimensões a serem exploradas. Em cada página havia o nome de um aluno, para cada disciplina fazer suas anotações. Ao folhear esses cadernos não foi percebido nenhuma anotação referente à Educação Física até o final das observações das aulas. Mas, um detalhe é importante considerar, a professora Eva trabalhava com 11

turmas, tinha mais ou menos 290 alunos e, como ela mesma diz, “*tem o caderninho, no diário, todas as áreas anotam, dentre elas a EF (a avaliação diária do aluno). A minha é mais difícil, que vou para o pátio, é uma hora só para cada turma*”.

Há uma divisão entre os professores para o preenchimento das fichas, cada um tem um número X de fichas para preencher. Em cada ficha, o professor descreve a avaliação sobre todas as disciplinas, e não só sobre sua matéria. Assim, durante o preenchimento, os outros professores das outras disciplinas relatam a avaliação dos alunos para que esse professor responsável complete as fichas. O que ocorre é que, no caso da Educação Física, o número de alunos é superior aos demais, dificultando uma avaliação criteriosa.

Quanto às outras disciplinas, as anotações eram, por exemplo, “conversa muito”, “não fez tarefa”, “não sabe os numerais”, “boa aluna”, “participa das aulas”, “melhorou sua concentração”, “não trouxe o livro”.

A análise que a professora Eva fez a respeito de sua prática pedagógica em relação aos ciclos foi de uma mudança para melhor, pois, como já dito, para ela a Educação Física está mais integrada na escola, “*a EF é o carro-chefe*” em muitos dos projetos temáticos propostos no projeto político-pedagógico da escola.

Pode-se analisar que a organização do trabalho pedagógico da professora Eva ainda está em busca de um ajuste em relação à proposta dos ciclos de formação da SME. Percebe-se uma preocupação por parte da professora quanto aos alunos, mas algumas condições necessárias dificultam a modificação de sua prática, como, por exemplo: uma fundamentação teórica condizente com uma concepção de Educação Física mais crítica e mais atual, uma melhor organização quanto ao tempo pedagógico de suas aulas, incluindo um número maior de aulas semanais, como também de condições físicas e de mais material pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de organização escolar em ciclos de formação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia está em curso desde 1998. Desde então, vem-se confrontando com as dificuldades de implantação de um projeto que implica profundas alterações na organização do trabalho pedagógico em sala de aula e também, em seu aspecto mais global, no projeto político-pedagógico da escola. Não foi objetivo do presente estudo discutir a natureza, o processo de implantação e as implicações da proposta da SME.

Também não se pretendeu discutir, de modo geral, os preceitos da organização escolar em ciclos de formação. O objetivo foi verificar como o professor de Educação Física vem-se confrontando com essa proposta, mais especificamente como ele vem organizando a sua prática pedagógica.

A proposta de organização escolar em ciclos de formação, que encontra sustentação na LDB 9394/96, tem o objetivo de eliminar o fracasso escolar, mediante alteração da lógica excludente da avaliação, uma vez que a avaliação, no sistema seriado, promove o aluno de uma série para outra, mas, também, promove a repetência e a conseqüente evasão da escola, dificultando o desenvolvimento do processo educativo. A concepção dos ciclos de formação propõe a inclusão permanente, no sentido de progressão natural e seqüencial no processo educacional, por entender que, modificando o processo avaliativo, estar-se-ia reorganizando, de uma outra maneira, o trabalho pedagógico, com outros tempos e espaços no interior da escola.

Entende-se como “espaço escolar” todo aquele espaço que essa instituição abrange enquanto espaço cultural e do qual toda comunidade pode usufruir, ajustando-se como espaço público de todos, onde o aluno deve permanecer nos seus anos escolares. O tempo refere-se ao período necessário para que a apreensão do conhecimento aconteça, o que no caso dos ciclos de formação, acredita-se que ocorra em períodos de três em três anos, coincidentes com as fases de desenvolvimento humano da infância (6 a 8 anos), da pré-adolescência (9 a 11 anos) e da adolescência (12 a 14 anos).

Esse reordenamento no tempo e no espaço exigiu outra organização do trabalho pedagógico escolar, e uma mudança dessa magnitude certamente representa um grande desafio para todos os envolvidos no processo educativo, em especial os professores. Afinal, a proposta implica profundas alterações na cultura escolar até então estabelecida; supõe que os professores modifiquem sua maneira de lidar com conceitos e práticas anteriormente firmados, sendo que o principal deles é a avaliação. Para amenizar as dificuldades dos professores e oferecer melhores condições de compreensão a respeito dos ciclos, a SME promoveu jornadas pedagógicas e editou documentos elucidativos enviados às escolas. Esses esforços, entretanto, parecem não ter sido suficientes para fazer frente às dificuldades e à resistência dos professores de modo geral.

No caso do professor de Educação Física, há uma especificidade em sua inserção no contexto escolar em comparação com as demais disciplinas. A proposta de organização escolar em ciclos de formação tende a enfatizar a permanência do aluno na escola, um espaço de convivência que promove a sua inclusão, em contraposição à escola seriada que, ao privilegiar os processos de aquisição de conhecimentos, promoveria a exclusão dos que têm baixo desempenho. A proposta de ciclos de formação recomenda ainda que a organização curricular seja mais flexível e interdisciplinar. Todas essas características favorecem, de certa maneira, a disciplina de Educação Física que, por sua natureza, não supõe a avaliação de conteúdos discursivos do aluno, tendo, assim, uma margem maior de flexibilidade e interdisciplinaridade em sua ação. Além disso, a possibilidade de trabalhar com turmas agrupadas por faixa etária facilitaria a ação do professor de Educação Física, que tem, assim, um grupo mais homogêneo do ponto de vista das etapas de desenvolvimento humano.

A proposta de ciclos de formação da SME de Goiânia, segundo a LDB 9394/96 (art. 26), define a Educação Física como componente curricular da educação básica, devendo estar integrada à proposta pedagógica da escola. Isso não quer dizer que a disciplina não constasse do currículo escolar, mas havia um distanciamento com relação ao conjunto das demais disciplinas.

De fato, observou-se, junto aos professores de Educação Física pesquisados, uma certa simpatia em relação à proposta de ciclos, por enfatizar o trabalho coletivo na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Os professores tendem a afirmar que sua disciplina está conseguindo se inserir melhor no trabalho pedagógico da escola. Mas também expressam que deveria ser conferido um papel ainda mais relevante à disciplina, um “valor maior”. O trabalho pedagógico da escola, segundo a SME, deve conter uma organização por projetos temáticos, enfatizando a interdisciplinaridade, elemento importante para a estruturação da proposta de ciclos. Segundo o professor de Educação Física, essa relação tem ocorrido de modo confuso: ora a disciplina é tratada como apoio às demais disciplinas, ora perde a continuidade do seu programa, na tentativa de atender aos projetos. A sistematização da organização da prática pedagógica, mesmo sendo estabelecida a partir do projeto político-pedagógico, tende a se restringir às reuniões de planejamento e aos dias de estudo.



O plano de ensino deu lugar ao projeto político-pedagógico. Nesse novo processo, os objetivos parecem saltar de projeto em projeto, deixando muitas vezes de lado os objetivos e os conteúdos específicos da Educação Física que, quando propostos, tendem a se restringir à psicomotricidade e à iniciação ao esporte.

A boa aceitação que tendencialmente os professores de Educação Física têm com relação à proposta de ciclos talvez se explique pela organização das turmas por faixas etárias ou por fases do desenvolvimento humano. Os alunos de uma mesma idade têm interesses mais ou menos iguais e supostamente conseguem realizar as atividades previstas pela disciplina com um mesmo grau de dificuldades. Verificou-se, entretanto, que no ciclo II os conteúdos permanecem os mesmos para as crianças de 9, 10 e 11 anos, que vêem e revêm, no decorrer dos três anos, conteúdos de psicomotricidade e alguns elementos esportivos, sem uma progressão coerente e necessária para a apreensão dos conhecimentos e o desenvolvimento dos alunos, privando-os da oportunidade de vivenciarem outras manifestações da cultura corporal, como, por exemplo, lutas e ginástica. Ainda que os objetivos visem a flexibilizar os conteúdos de acordo com cada ciclo, questiona-se a necessidade de seqüenciação e diferenciação progressiva no planejamento curricular referente aos três anos de duração de cada ciclo.

A questão da avaliação do processo ensino-aprendizagem requer especial atenção. Freitas (2003) distingue a avaliação formal, que é obtida por meio de notas e trabalhos sistematizados, da avaliação informal, pautada por juízos construídos pelos professores referentes aos valores e às atitudes dos alunos. Aparentemente, os professores pesquisados tenderiam à avaliação informal, na medida em que valorizam a observação do interesse e da participação dos alunos. Pode-se questionar, no entanto, a natureza dessa avaliação, uma vez que não é possível identificar os critérios adotados pelos professores, o que sugere uma noção indevida de “informalidade”. A avaliação informal supõe juízos construídos pelo professor a partir de critérios de avaliação claramente estabelecidos, envolvendo um cuidadoso e progressivo acompanhamento do aluno. As dificuldades dos professores acerca desse entendimento aparecem na utilização das fichas descritivas de avaliação, uma vez que não estavam acostumados a esse tipo de sistematização.

Na proposta da SME, os objetivos educacionais devem envolver os projetos temáticos e as especificidades das áreas de conhecimento, ficando para a Educação Física abarcar o trato com a cultura corporal. Como já mencionado, os temas da cultura corporal tendem a se restringir à psicomotricidade, à iniciação esportiva e, às vezes, à dança, deixando de lado outros componentes da cultura corporal. A socialização, entendida como desenvolvimento da interatividade, o companheirismo, o respeito e o relacionamento entre os alunos foi outro objetivo muito citado pelos professores, confirmando uma expectativa freqüente com relação à Educação Física, especialmente na perspectiva da proposta de organização em ciclos de formação, que tem no desenvolvimento da socialização do aluno um critério de inclusão escolar.

Para a SME de Goiânia, a metodologia de ensino adequada é aquela que promove a participação, a criticidade, a dialogicidade do aluno, contextualizando o conhecimento com a realidade em que vive. Os professores mostram-se abertos à discussão com os alunos e a maior parte deles tende a acatar a preferência do aluno na hora de definir as atividades a serem desenvolvidas a cada aula. Menos da metade dos professores entrevistados demonstrou preocupação em relacionar o conteúdo com a vivência do aluno. Também na *metodologia*, verificou-se uma tendência à informalidade, que se manifesta através da improvisação no planejamento das aulas.

Quanto à formação para atuar nessa modalidade de organização escolar, deve-se ressaltar que, com uma exceção, os professores entrevistados afirmaram não terem conhecimentos teóricos acerca dos ciclos de formação e nem estarem familiarizados com os debates sobre concepções pedagógicas atuais da Educação Física, mantendo um distanciamento das pedagogias críticas iniciadas nos anos 90.

Assim, no que se refere à articulação das categorias avaliação/objetivos e conteúdos/método para a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física no ciclo II, a prática pedagógica desse professor parece não ter se alterado significativamente com a mudança da escola seriada para a escola de ciclos, o que foi reconhecido por parte dos entrevistados. É verdade que podem ser identificados professores que buscam modificar sua prática pedagógica no sentido de adequá-la aos preceitos da proposta da SME (e a professora observada nessa pesquisa é um bom exemplo disso), mas

esses casos, que são muito importantes para sinalizar perspectivas de mudança no quadro atual, não são suficientes para demarcar uma real transformação.

A escola de ciclos de formação propõe uma mudança nos conceitos de espaços e tempos da escola, o que viria a fortalecer a formação de valores sociais, de cidadania. Requer, assim, do corpo docente, uma ação pedagógica condizente com esses princípios, diferentemente da escola seriada, que estabelece que os conhecimentos devem ser privilegiados de um ano para o outro, sob pena de retomar a aprendizagem na mesma série. De certa maneira, a escola organizada em ciclos espera, da parte do professor, outra concepção de organização do trabalho pedagógico.

Compreende-se que, para que o trabalho pedagógico assuma características qualitativas no âmbito das interferências recíprocas professor/aluno, deve identificar suas possibilidades e seus limites, utilizando conhecimentos que despertem interesses e que contribuam para a organização do projeto político-pedagógico da escola. A reflexão, portanto, deve assumir outras dimensões para que as críticas apontem alternativas para possíveis soluções.

De modo geral, a Educação Física não apresenta perspectivas críticas e ressignificativas de sua ação, distanciando-se do debate sobre a concepção de Educação Física e até mesmo sobre a proposta de organização escolar em ciclos. Assim, pelo menos no que se refere à Educação Física, a implementação da proposta de organização escolar em ciclos de formação encontra-se prejudicada, independentemente de qualquer avaliação que se possa fazer acerca da natureza e da adequação dessa proposta. Deve-se ressaltar, neste sentido, a importância da questão da formação inicial e continuada do professor. Para que se possa enfrentar em melhores condições teóricas e metodológicas o grande desafio que a escola organizada em ciclos impõe, resta um desafio ainda maior: garantir ao professor as condições necessárias ao exercício de sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Cedes, ano XX, nº 68, dezembro/1999a.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio. (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999b.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*, Brasília: INEP, v. 17, nº 71 p. 33-40, Jan. 2000.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª ed. Campinas/ São Paulo: Autores Associados. Fundação Carlos Chagas, 2000.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. 7 ed. Campinas: Papirus, 2001.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Ago/1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996.

CAPARROZ, Francisco E. *Entre a educação física da escola e a educação física na escola: a educação física como componente curricular*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (CBE) (4.: 1986:Goiânia). *Carta de Goiânia*. Anais. Cortez, 1986, Tomo II, p. 1239-1244.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). *Resolução nº 266/1998*. Goiânia, 1998.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME). *Parecer da Assessoria Técnica nº 082/99*. Goiânia, 2000a.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME). *Parecer da Assessoria Técnica n.039/2000*. Goiânia, 2000b.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME). *Parecer da Assessoria Técnica n. 070/03*. Goiânia, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Parecer 376/97*. Brasília: MEC, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Versão preliminar. Fevereiro/ 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino Fundamental. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados/ Fundação Carlos Chagas, 2000.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998. Relatório técnico Brasília-MEC-UNESCO.

FIGUEIREDO, Wagner Luiz. *Projeto escola para o século XXI: entre o “mundo oficial” e o “mundo real”*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Cedes, ano XX, nº 68, dezembro/1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GOMES, Suzana dos Santos. Prática docente e de avaliação formativa: a construção de uma pedagogia plural e diferenciada. In: *26ª ANPED*, 2003.

GRESPLAN, Márcia R. *Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo*. Campinas: Papirus, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. Porto Alegre, Mediação, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elvira Sousa. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo, Editora 107, 2002.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARINHO, Inezil Penna. *Sistemas e métodos de educação física*. 3. ed, v. 2, s/d.

MEDEIROS, Mara Barbosa de. *Didática e prática de ensino da educação física: para além de uma abordagem formal*. Goiânia: UFG, 1998.

MEDEIROS, Mara Barbosa de. *Problemática de la educación física de las escuelas estatales de Goiás en el interior de Brasil: una perspectiva de solución*. 2002. 126 f. Tese. (Doutorado em Ciências Pedagógicas). Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Farjado”. Ciudad de la Habana.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo. *A prática pedagógica em questão: um estudo sobre alternativas metodológicas no processo de aquisição de conhecimento*. 1997. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MELO, Perpétua do Socorro N. de. *O saber especial das licenciaturas em educação física em Goiás: seu conteúdo, forma e função social*. 2002. 173 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás. Goiânia.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. Novo paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, nº 100, p. 37-48, mar. /1997.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. *Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade*. Mimeo. 2004.

MOLINA, Rosane. K.; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 22, nº 3, p. 73-85, maio 2001.

MOLINA, Rosane. K.; MOLINA NETO, Vicente. O que os professores de educação física têm a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: *Educação e Sociedade*. Ano XXI, nº 73, dezembro/00.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. *A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. In: *Cadernos de Pesquisa*. nº 108, p. 7-26, nov./1999.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.



PORCIÚNCULA, Zenith Pires de Moraes. *O currículo dos “ciclos de formação” em escolas municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia.

REIS, Geovana. *O fracasso escolar na SME de Goiânia, de 1997 a 2000: (des)encontros com a agenda internacional para a educação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

ROSA, Eliete C. E. *A Educação física no contexto do currículo multieducação*. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) – Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Documento da implantação e implementação da série de alfabetização e 1ª série – em bloco único. Período 1985 – 1991*. Goiânia, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Escola para o Século XXI: proposta político-pedagógica*. Goiânia, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Escola para o Século XXI: proposta político-pedagógica*. Goiânia, 1998b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Currículo do Ensino Fundamental*. Goiânia, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Diretrizes curriculares da rede municipal de ensino. 2001-2004*. Goiânia, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Ações e Concepções: 2001-2004*. Goiânia, 2002a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Avaliação na escola pública municipal em Goiânia: um olhar a partir dos ciclos de desenvolvimento humano*. Goiânia, 2002b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Avaliação na RME/2002-2003*. Goiânia, 2002c.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Considerações preliminares acerca da organização curricular a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano*. Goiânia, 2003a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Diretrizes 2004: organização do ano letivo*. Goiânia, 2003b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). *Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência*. Goiânia, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Marta Jane da. *Aceleração da Aprendizagem: uma análise do sub-projeto da Secretaria Municipal de Educação do Goiânia*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

SOUZA JR. Marcílio. Educação física escolar: seleção, organização e sistematização de conteúdos de ensino. In: X CONBRACE. *Anais*. Goiânia, 1997. v. 1, p. 138-145.

SOUZA, Paulo Renato. Melhorias da educação: um esforço de todos. In: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

TANI, Go. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 1998. (Cadernos pedagógicos do Libertad. v. 3).

VASCONCELOS, Celso dos S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. *Revista de Educação/AEC*. nº 111, p. 83-95, 1999.

VEIGA, Ilma Passos. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIERIA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição (1985 – 1995)*. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e formação em cenário de reforma. XI ENDIPE, *Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia, 2002, CD-ROM.

## **ANEXO**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. A escola tem um projeto político-pedagógico? Como ele foi elaborado?
2. Como a Educação Física é contemplada no projeto político-pedagógico?

3. O projeto político-pedagógico é discutido freqüentemente na escola?
4. Todos os professores têm cópia dele?
5. A Educação Física tem uma relação intrínseca com as demais disciplinas?
6. Como você participa dos planejamentos na escola?
7. Como você percebe o processo de avaliação da escola?
8. Como você define os objetivos do seu plano de ensino?
9. Como você seleciona os conteúdos?
10. Como você articula os conteúdos no decorrer das três etapas do ciclo II?
11. Aponte algumas características da sua metodologia?
12. Como as condições físicas e de materiais pedagógicos disponíveis na escola interferem na sua prática pedagógica?
13. Você percebe diferença nos alunos defasados em relação aos demais (aqueles que necessitam de reagrupamento)?
14. No dia-a-dia como você realiza sua avaliação?
15. Como você preenche a ficha de avaliação?
16. Que autores fundamentam a sua prática?
17. Você trabalha em outra escola?
18. Que interferência a proposta dos ciclos de formação ocasionou na sua prática pedagógica?
19. Teria mais alguma coisa que você gostaria de estar falando em relação à sua prática pedagógica e à proposta dos ciclos de formação?

Ao professor (a).

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre como se dá a organização da prática pedagógica do (a) professor (a) de Educação Física que atua na Rede Municipal de Goiânia, especificamente os (as) que ministram aula para o ciclo II, como o objetivo de fundamentar

uma dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Goiás – UCG. Para tanto, gostaríamos de contar com sua colaboração, respondendo a um questionário e uma entrevista.

Esclarecemos antecipadamente que não haverá identificação pessoal durante a transcrição das informações dadas. Garantindo sigilo quanto aos professores e escolas pesquisadas.

Desde já, agradecemos sua participação.

## QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_  
Sexo: Masc: \_\_\_\_\_ Fem: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_  
Escola: \_\_\_\_\_  
Turno: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Graduação:

Instituição: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_  
Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_  
Abordagem pedagógica predominante: \_\_\_\_\_

Pós-graduação:

Instituição: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_  
Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Cursos de atualização:

Tempo de trabalho na Rede Municipal de Goiânia: \_\_\_\_\_  
Tempo de atuação no 2º ciclo de formação: \_\_\_\_\_  
Trabalha em outros locais? Qual a carga horária? \_\_\_\_\_