

Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni

CORPO E MOVIMENTO NO
COTIDIANO DE UMA
ESCOLA "PLURAL":
UM ESTUDO DE CASO

Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni

CORPO E MOVIMENTO NO COTIDIANO DE
UMA ESCOLA "PLURAL":
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação - UFMG
2003

Dissertação defendida e aprovada em 22 de janeiro de 2003.

Banca examinadora:

Prof.^a Maria Alice Nogueira (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Eustáquia Salvadora de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Anna Maria Salgueiro Caldeira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof. Tarcísio Mauro Vago (suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos professores Gercina e Antônio,
meus pais, com grande admiração pelo
exemplo de suas vidas profissionais
dedicadas à escola pública.

Agradecimentos

Às pessoas que trabalham e estudam na “Escola Municipal Horizontes”, com as quais muito aprendi, por me acolherem e compartilharem comigo seu cotidiano.

À Maria Alice, minha orientadora, por ter acreditado e investido neste estudo; por ter conduzido a orientação sabendo articular, na medida certa, seriedade e leveza; pela presença sensível e encorajadora durante toda minha trajetória no mestrado.

A Mônica Rahme e Ramon, interlocutores permanentes desde a elaboração do projeto de pesquisa até a conclusão da dissertação, pela amizade, pelo cuidado e pelas valiosas contribuições.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, CAPE e CPP, pela disponibilização de informações e documentos.

Ao meu pai, Antônio, pela revisão desta dissertação.

A Gláucia e Rose, secretárias do Programa de Pós-Graduação, pela disponibilidade e atenção.

A Eliene, José Alfredo, Leila Mirtes, Lucíola Licínio e Vânia Noronha por terem contribuído, de diferentes formas, com o meu ingresso no mestrado e com a elaboração deste trabalho.

Às amigas Christianni e Mônica Yumi, com quem pude compartilhar “as dores e as delícias” da pesquisa acadêmica e da profissão docente.

Ao Tarcísio, “embaixador da Educação Física”, pela contribuição na elaboração do projeto de pesquisa e pelo constante incentivo.

À Eustáquia, pelas importantes contribuições, pelo exemplo de vida e pelo muito que aprendi durante a monitoria de pós-graduação.

Aos amigos conquistados no mestrado, em especial Arnaldo, Charles, Elisângela, Luiz Henrique, Patrícia, Rosângela, Savana e Simone, pela convivência rica em alegria e aprendizagem.

Aos “velhos” amigos Eumara, Andrea, Fabiana, Roberto e Rosane, pelo companheirismo que foi especialmente precioso no período de elaboração deste trabalho.

A meus pais, Gercina e Antônio, meus irmãos Toninho e Cristina e meus sogros Ida e Guido, co-participantes dessa empreitada, pelo carinho e apoio incondicional.

Ao meu esposo Gustavo, por partilhar os momentos de alegria e angústia e por impregnar de beleza o meu cotidiano.

A Jesus Cristo: amigo fiel, conselheiro e consolador; presença valiosa durante mais esta etapa da minha vida.

"O corpo é o lugar fantástico onde mora, adormecido, um universo inteiro. Como na terra moram adormecidos os campos e as suas mil formas de beleza, e também as monótonas e previsíveis monoculturas."

Rubem Alves

SUMÁRIO

RESUMO	9
APRESENTAÇÃO	10
1. O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INOVADOR: um problema de pesquisa.....	13
1.1. O CORPO ESCOLARIZADO	13
1.2. DISCIPLINAR O CORPO, EDUCAR O FÍSICO.....	17
1.3. ESCOLA PLURAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	26
1.3.1. Algumas considerações sobre o contexto de surgimento do Programa	29
1.3.2. Princípios e diretrizes da Escola Plural: uma síntese do discurso oficial	32
1.3.3. O processo de implantação do Programa: 'no olho do furacão'	36
1.4. EM BUSCA DE UM CORPO "PLURAL"	43
1.5. O PERCURSO METODOLÓGICO	46
1.5.1. "Ir atrás da inovação onde achamos que ela está": a opção pelo estudo de caso e a seleção do estabelecimento pesquisado	47
1.5.2. A observação direta: mergulho no cotidiano escolar e descoberta de novas trilhas	50
1.5.3. As entrevistas.....	54
1.5.4. A análise documental	59
2. A ESCOLA MUNICIPAL HORIZONTES	61
2.1. A HISTÓRIA DA ESCOLA	62
2.2. O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS USOS.....	66
2.3. FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	74
2.3.1. Recursos humanos e organização do trabalho docente	74
2.3.2. Alunos	79
2.3.3. Projeto político-pedagógico	82
2.3.4. A organização por ciclos	85
2.3.5. Os subprojetos ou projetos de ensino.....	87
2.3.6. Tempos escolares e formas de agrupamento	91
2.3.7. Avaliação	92
2.3.8. Relação com a comunidade e pais de alunos	94
3. UM OLHAR SOBRE O CORPO NO COTIDIANO DA ESCOLA	98
3.1. CONSTRUINDO UMA ESCOLA "ENCARNADA"	98
3.1.1. O corpo como vitrine de gostos e idéias.....	99
3.1.2. Violência e indisciplina: diferentes repercussões do projeto político- pedagógico da escola	101

3.1.3. Rompendo fronteiras: práticas corporais em reuniões de pais e professores.....	104
3.1.4. Aulas de ginástica abertas à comunidade.....	104
3.2. AS PRÁTICAS CORPORAIS NOS TEMPOS INTERSTICIAIS.....	105
3.2.1. O movimento nas entradas e saídas.....	105
3.2.2. Recreio: a lição de compartilhar espaços.....	107
3.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUTEBOL E SUA CENTRALIDADE NO COTIDIANO DA ESCOLA	113
4. CORPO E MOVIMENTO NAS ATIVIDADES FORMAIS DE APRENDIZAGEM.....	117
4. 1. CORPOREIDADE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COTIDIANO	117
4.1.1 Configurações espaciais (e curriculares) flexíveis.....	117
4.1.2 A sala de aula ampliada.....	120
4.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E/OU PRÁTICAS CORPORAIS NOS CICLOS	124
4.2.1. O primeiro ciclo.....	124
4.2.2. O segundo ciclo.....	135
4.2.3. O terceiro ciclo.....	143
4.3. PRÁTICAS CORPORAIS NOS PROJETOS DA ESCOLA	156
4.3.1. O projeto Livre Escolha: relação com o conhecimento.....	157
4.3.2. O Momento Coletivo: espaço de acesso e produção de cultura	160
4.3.3. O grupo de teatro: horizontes alargados.....	161
4.3.4. O hip-hop vai à escola: diálogo com a "cultura de rua"	162
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
ABSTRACT	180
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
7. ANEXOS	1
ANEXO 1: Protocolo de observação usado no trabalho de campo	1
ANEXO 2: Relação de Oficinas do Projeto "Livre Escolha" no 1º semestre de 2001	2
ANEXO 3: Modelo de ficha de avaliação - 3º ciclo vespertino.....	3

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central investigar como se constroem e se manifestam, no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental, as relações entre um projeto político-pedagógico considerado inovador — o Programa Escola Plural, implantado na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte a partir de 1995 — e as práticas corporais que acontecem tanto nas aulas de Educação Física quanto em outros tempos/espços. Foi escolhido para a pesquisa um estabelecimento escolar que apresenta forte adesão aos princípios e diretrizes da Escola Plural. A coleta de dados envolveu observação do cotidiano da escola (aulas de Educação Física, projetos, reuniões pedagógicas, entradas e saídas de turno e períodos de recreio), entrevistas (com professores, alunos e um membro da comunidade) e análise de documentos (em especial as publicações do Programa Escola Plural). Verificou-se, na escola pesquisada, uma significativa liberdade de movimentação corporal por parte dos alunos nos diferentes espaços de aprendizagem e a ausência de estratégias rígidas de controle do corpo. A escola também apresenta expressiva abertura às dimensões estética e corporal do conhecimento, incorporando ao currículo formal práticas e saberes que costumavam ocupar tempos “marginais”, revelando consonância com o Programa Escola Plural. Verificou-se, ainda, que a Educação Física, em sua concepção disciplinar, permanece, em certa medida, refratária aos princípios e diretrizes do Programa.

APRESENTAÇÃO

A escola sempre ocupou um lugar central em minha vida. Meus pais são professores de Português da rede pública estadual e desde que me dei por gente já me encontrava entre alunos, salas de aula, pilhas de provas e redações, festas comemorativas e tudo mais que faz parte do universo escolar. Isso talvez tenha influência no fato de eu ter vivido (e viver) tão intensamente minhas experiências escolares. Lembro-me, com impressionante riqueza de detalhes, de colegas, professores e de situações que, desde o *Jardim de Infância*, marcaram minha trajetória de aluna, sejam elas prazerosas, engraçadas, tristes ou até mesmo traumáticas.

Após graduar-me em Educação Física na UFMG (1991), retornei — desta vez como professora — à escola de ensino básico, consolidando esse espaço como cenário de meus sonhos e utopias. Desde então, tenho atuado na Rede Municipal de Ensino de Contagem (região metropolitana de Belo Horizonte), em uma escola particular de ensino fundamental e, mais recentemente, na formação de professores no curso de Educação Física da Universidade de Itaúna.

Foram as experiências vividas e os questionamentos que emergiram de minha prática pedagógica que fizeram com que eu elegeisse como terreno da minha pesquisa de mestrado o cotidiano de uma escola de ensino fundamental, num momento histórico em que o sistema educacional brasileiro tem passado por significativas mudanças.

Especialmente a partir da década de 1990, temos assistido, no Brasil, a uma efervescência de novas experiências no campo educacional. A preocupação com o fracasso e a evasão escolares, especialmente nas camadas populares, tem-se constituído como motivação principal para se criar novas formas de organização do trabalho educativo. Projetos político-pedagógicos implementados em diferentes partes do país preconizam profundas mudanças na configuração do tempo e do espaço escolares, na organização curricular, nas formas de avaliação, nas relações de trabalho entre professores e no trato com o conhecimento.

Este cenário de transformações instigou-me a curiosidade em relação a um aspecto que já atrai minha atenção há bastante tempo: o *lugar* ocupado pelo corpo no processo de escolarização. Nessa perspectiva, propus-me investigar as possíveis repercussões de um projeto pedagógico inovador, tanto nas formas com que escola lida com a corporeidade de seus alunos como nas práticas corporais¹ que são produzidas nos diferentes tempos/espços escolares.

O Programa Escola Plural, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, tomado como representante das experiências pedagógicas inovadoras implementadas nos anos 1990, foi escolhido como *locus* da investigação. Optando pela metodologia do estudo de caso, selecionei para a pesquisa um estabelecimento escolar que apresenta forte nível de adesão às diretrizes da Escola Plural.

Retornei, assim, à escola de ensino básico, desta vez no papel de pesquisadora, o que me despertou novos olhares sobre este universo que, embora às vezes me pareça tão familiar, revela-se desconhecido — e desafiador — em sua fascinante multiplicidade de práticas e significados.

É, pois, na expectativa de trazer elementos para a reflexão sobre o corpo e as práticas que envolvem o movimento corporal no contexto escolar, que apresento ao leitor este trabalho.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo (introdutório) trata da construção do objeto de pesquisa e dos aspectos metodológicos. Após a exposição de algumas considerações sobre o corpo e a Educação Física no processo de escolarização, é feita a caracterização do Programa Escola Plural e são discutidos aspectos relativos ao seu processo de implementação no contexto da Rede Municipal. Em seguida, são apresentadas as questões que nortearam a investigação e o percurso metodológico realizado.

No Capítulo 2 é feita a caracterização da escola pesquisada: sua história, seus aspectos físicos, seus sujeitos e sua complexa organização pedagógica. Ao longo dessa apresentação, procuro expor as formas com que o estabelecimento vem se apropriando do Programa Escola Plural.

¹ Diante da dificuldade de encontrar uma expressão mais adequada, optei por utilizar, ainda que com desconforto, o termo *práticas corporais* para abarcar as diferentes práticas culturais (“pedagogizadas” ou não) que envolvem o movimento corporal.

O Capítulo 3 trata das formas com que a corporeidade é vivenciada no cotidiano da escola. A movimentação nas entradas e saídas de turno e no período de recreio é analisada, assim como outros tempos/espços “não formais” que envolvem práticas corporais.

No quarto e último capítulo procura-se descrever e analisar as práticas corporais desenvolvidas durante as “atividades formais de aprendizagem”, ou seja, nas disciplinas — em especial a Educação Física — e projetos da escola.

1. O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INOVADOR: um problema de pesquisa

1.1. O CORPO ESCOLARIZADO

“O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem escrever os seus signos e também os seus brasões.” (Vigarello apud SOARES, 1998, p.8)

Nos últimos anos, tem-se tornado cada vez mais comum ouvirmos falar da importância de se valorizar o corpo no processo educativo. Mas, de que corpo está se falando? O que significa “valorizá-lo” e como a escola pode atuar nesse sentido?

Nossa compreensão de corpo é, inevitavelmente, condicionada pelo meio social em que vivemos. À dimensão biológica, são acrescentados costumes, atitudes e comportamentos, que se vão entrelaçando e tecendo, por meio de complexas tramas, nossas maneiras de ver, sentir e pensar o corpo. Christianne WERNECK¹ (1997) encontrou, na história da cultura ocidental, elementos que auxiliam a compreensão da constituição dos sentidos de corpo em nossa sociedade. A partir do estudo da obra de filósofos, a autora constatou que a concepção fragmentada de corpo vem se perpetuando no pensamento ocidental desde a antiguidade clássica até nossos dias². Uma vez compreendido como parte inferior do ser humano que deve ser subjugada pela razão, o corpo tornou-se vulnerável às manobras do “jogo de poder” exercido, ao longo dos tempos, “pelas instâncias que detêm o controle desse jogo e se encarregam de produzir e veicular conhecimentos de acordo com determinados interesses: a Escola, o Estado, a Igreja, a Ciência e a Indústria Cultural”. WERNECK ressalta

¹ Para facilitar a identificação das fontes, sempre que um(a) autor(a) for citado(a) pela primeira vez, seu primeiro nome será acrescentado ao sobrenome.

² Descartes, Hobbes, Santo Tomás de Aquino, Santo Agostinho, Aristóteles e Platão foram alguns dos filósofos estudados por WERNECK e que, segundo ela, compartilham a concepção fragmentada de corpo. (WERNECK, 1997, p.322). A respeito da compreensão de corpo na história da filosofia, remeto ainda aos trabalhos de SANTIN (1990) e GONÇALVES (1997).

ainda que, como consequência da dicotomização do corpo, “fica limitada e comprometida a participação do ser humano nas tomadas de decisões que ditam os rumos da sociedade, [...] ampliando as hierarquias no sentido da dominação” (p.322-323).

Na mesma direção, Maria Augusta Salin GONÇALVES (1997) afirma que o homem ocidental, no exercício de domínio da natureza, acabou por incluir seu próprio corpo como parte da natureza que deveria ser dominada. Analisando a formação da civilização moderna, a autora ressalta que o processo de desenvolvimento social reduz progressivamente a participação do corpo na comunicação, contribuindo para a “descorporalização” do ser humano, fenômeno que se manifesta pela perda da espontaneidade e expressividade corporais, por meio da crescente instrumentalização de gestos e movimentos. (p.14-20).

De fato, nossa compreensão de corpo está impregnada pela visão dicotômica — corpo/mente, matéria/espírito, sensível/racional —, cuja consolidação tem como um dos principais agentes o processo de escolarização. Este, como afirma GONÇALVES (1997, p.132), “reproduz as características da civilização ocidental ao privilegiar, sobretudo, as capacidades cognitivas do aluno, perpetuando a cisão entre o mundo da razão e o mundo da sensibilidade”.

Um resgate da história da educação torna possível perceber que a escola, desde a sua institucionalização, tem-se valido de estratégias no sentido de promover a conformação corporal de seus alunos.³ Como afirma Luciano Mendes de FARIA FILHO (1997, p.52),

“... assim como a escola ‘escolarizou’ conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas do corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada”.

³ Este tema foi problematizado por Tarcísio Mauro VAGO (2002). Focalizando as duas primeiras décadas do século XX, o autor trata das formas com que a escola procurou imprimir, nos corpos de crianças de Belo Horizonte, os ideais republicanos que afluíam naquela época.

Com efeito, tentativas de moldagem de crianças e jovens aos diferentes projetos de homem, de mulher e de sociedade deixaram indeléveis marcas nos corpos das gerações escolarizadas.⁴

Em sua obra clássica *Vigiar e Punir* (1997), publicada em 1975, Michel FOUCAULT discorre sobre os mecanismos de controle social — em especial práticas que visavam a punição, a repressão e a prevenção da delinqüência e da indisciplina — que foram postos em prática pelo poder público, desde o século XVII até os tempos modernos. O autor afirma que

“... houve, durante a época clássica [séc.XVIII], uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, que treina, que obedece, responde, se torna hábil e cujas forças se multiplicam.” (FOUCAULT, 1997, p. 117)

Assim como a penitenciária, a fábrica e o quartel, a escola é tomada por FOUCAULT como instituição que, ao longo da história, se encarregou de disciplinar e docilizar os corpos dos indivíduos, valendo-se de inúmeras estratégias, explícitas ou veladas, violentas ou sutis. O desenho arquitetônico dos colégios, a organização espacial das carteiras, os mecanismos de vigilância, as recompensas e punições e até mesmo aspectos da organização pedagógica (progressão de conteúdos, mecanismos de avaliação, divisões de horário etc) foram apontados pelo autor como instrumentos de disciplinamento e coerção. A homogeneização das classes escolares e a ordenação dos alunos por fileiras, adotados especialmente a partir do século XVIII, são alguns dos elementos destacados por FOUCAULT como responsáveis pela “repartição” dos indivíduos na ordem escolar. Pode-se dizer que muitas dessas estratégias vigoram até os dias atuais em muitos estabelecimentos de ensino.⁵

“... filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento de classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos

⁴ A respeito da “escolarização do corpo” no Brasil, remeto aos trabalhos de SOUSA, 1994; SOARES, 1998 e VAGO, 2002.

⁵ Cf. OLIVEIRA, 2002.

obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber e das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou colégio essa repartição de valores ou méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, um espaço escondido por intervalos alinhados.” (FOUCAULT, 1997, p.126)

Revisitando minha infância na escola, lembro-me não só dos mecanismos de que esta se valia no intuito de controlar nossos corpos — muito semelhantes aos descritos por FOUCAULT —, mas também das “táticas de resistência” desenvolvidas por mim e por meus colegas para burlar as normas que nos mantinham sentados na carteira, quase imóveis, por horas a fio: oferecer-se para apagar o quadro-negro, ir à lixeira sob pretexto de apontar o lápis, pedir para ir ao banheiro com uma bem ensaiada expressão de urgência e outros incontáveis expedientes que incluíam até a fabricação de pílulas de giz que, exibidas aos professores, funcionavam como um passaporte para o bebedouro. Estratégias como essas contribuía para saciar, em pequenas doses, a nossa sede de movimento.

Guacira Lopes LOURO (2000) chama a atenção para uma aparente contradição em relação à forma como a escola, historicamente, tem tratado o corpo. Segundo ela, a história da educação deixa claro que a preocupação com o corpo sempre se fez presente “no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas”. Também invocando FOUCAULT, a autora afirma que os processos de escolarização sempre estiveram — e ainda estão — preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos dos alunos (p.60). Por outro lado, LOURO ressalta que as teorias educacionais e as disciplinas escolares que integram os cursos de formação docente dizem muito pouco (ou nada) sobre o corpo.

“No ‘sagrado’ campo da educação, não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos” (LOURO, 2000, p.60)

Para Silvino SANTIN (1990), as questões do corpo estão, até os tempos atuais, comprometidas pela visão dualista, a despeito das inúmeras tentativas de se “juntar as duas extremidades da realidade humana”.

“Há uma educação da mente ou do intelecto e há uma educação física. Não se trata de questionar a diferença dos valores, mas sim a possibilidade de separá-los de maneira estanque, ou mesmo, de pensar que possam ser autônomos entre si.” (SANTIN, 1990, p.48)

Nessa perspectiva, a cisão corpo/intelecto materializou-se no sistema escolar mediante a separação dos tempos e espaços de trabalho intelectual e físico — o que respaldou a criação de uma disciplina escolar que tratasse especificamente de “educar o físico”. Como assinala Valter BRACHT (1999, p.70) “a tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não de uma terceira educação, a moral.”

Essa separação contribuiu para um equívoco que permanece no meio escolar até os dias atuais: a idéia de que o trato com o corpo é exclusividade da Educação Física.

1.2. DISCIPLINAR O CORPO, EDUCAR O FÍSICO

“Observar os corpos de meninos e meninas, avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma que se tornem aptos, produtivos e ajustados — cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem — ou se produzem — divisões e distinções. Um processo que, ao supor ‘marcas’ corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças.” (LOURO, 2000, p.61)

A Educação Física, desde a época em que foi incorporada aos currículos escolares sob a forma de exercícios ginásticos, tem contribuído com o projeto de *conformação corporal* promovido pela escola.⁶ Pode-se dizer que

⁶ BRACHT (2001b, p.70) comenta que ainda que a intervenção no corpo por meio dos métodos ginásticos fosse fundamentalmente subsidiada pelo conhecimento biológico, havia muita clareza a respeito das repercussões dessas práticas sobre o comportamento, o caráter e a moral dos indivíduos.

essa vocação está no cerne de sua constituição como disciplina escolar, como confirmam as palavras de BRACHT (1999, p.73):

“... o nascimento da Educação Física se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.”

Sem desconsiderar a escola como espaço onde há tensões e resistências, há que se reconhecer que a definição dos conteúdos e procedimentos didáticos — atrelados ao paradigma da aptidão física e da saúde — da Educação Física que predominaram no Brasil durante o século XIX e a maior parte do século XX tiveram marcante interferência de estratégias ligadas ao uso e controle dos corpos pelas estruturas de poder, com fins políticos de regulação e manutenção da ordem.

Influenciada pela concepção dualista de homem e entendida na escola como atividade eminentemente prática, a Educação Física assimilou — nem sempre de forma exclusiva ou linear — códigos, práticas e rituais das instituições médico-higienista, militar e esportiva. Tendo os métodos ginásticos e o esporte como os principais instrumentos de intervenção, a Educação Física atravessou praticamente todo o século XX buscando atuar sobre “corpos-objetos”: endireitando posturas, adestrando gestos, ensinando técnicas padronizadas, tentando fomentar um melhor desempenho mecânico da máquina humana.⁷

Um movimento abrangente, deflagrado por profissionais de Educação Física no sentido de questionar o papel desta disciplina nas escolas surgiu no Brasil aproximadamente ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, paralelamente e em sintonia com o movimento de renovação pedagógica que aflorava no país. O campo acadêmico da Educação Física escolar (ou pelo menos alguns de seus segmentos) passou, então, por um momento de

⁷ Cf. CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 1994; VAGO, 2002.

autocrítica, acompanhado de significativa mobilização visando repensar sua prática no ambiente escolar.

“É a partir do contato, não com as ciências do esporte, e sim com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80 que profissionais do campo da EF passam a construir objetos de estudo a partir do viés pedagógico. Independentemente da matriz teórica que esses profissionais vão adotar, o que caracteriza suas reflexões é de que estão orientadas pelas ciências humanas e sociais e isto via o discurso pedagógico.” (BRACHT, 1996, p.146)

Nessa perspectiva, o paradigma da aptidão física e/ou esportiva, que vinha orientando a Educação Física escolar desde a sua implantação no Brasil, passou a ser questionado em profundidade por profissionais da área.⁸ Analisando esse momento histórico, BRACHT (1999, p.78) comenta que

“O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.”

BRACHT (1999, p.78) ressalta também a incorporação, pela Educação Física, da discussão travada no campo da educação a respeito do caráter reprodutor da escola e, por outro lado, de suas possibilidades de atuação no sentido de uma transformação social.

Nesse contexto, diversas correntes representaram esboços de ruptura com o pensamento hegemônico da área (ênfase na aptidão física e no rendimento esportivo). Estas propostas provieram de grupos de profissionais que buscavam uma Educação Física que superasse o modelo vigente, de “uma disciplina de caráter biológico, com influências militares, apoiada na chamada pedagogia tradicional e dando ênfase ao ensino de técnicas das modalidades esportivas”. (DAOLIO, 1998, p.51). A respeito deste período, Jocimar DAOLIO comenta que

⁸ A inserção de professores de Educação Física em programas de pós-graduação em educação foi um dos fatores que impulsionou esse movimento. (CAPARROZ, 1997; DAOLIO 1998; BRACHT, 1999).

“... com o estabelecimento de um ‘inimigo comum’ — a ênfase biológica na área e a dicotomia mente-corpo — , boa parte da então nascente comunidade científica da educação física alinhou-se em seus trabalhos, discursos e publicações, sob a denominação de progressista, visando a construção de um movimento de renovação na área.” (p.51)

Gerou-se, assim, um movimento que impulsionou uma farta produção científica e um intenso debate que chega aos dias atuais ainda com bastante fôlego.⁹ Entretanto, pode-se afirmar que se, no início, estudiosos e pesquisadores se preocupavam primordialmente em definir a identidade própria da disciplina e seu objeto de estudo no contexto escolar, hoje sua preocupação maior está em delinear estratégias político-pedagógicas para a atuação dentro desse espaço.

As propostas pedagógicas para a Educação Física desenvolvidas a partir do “movimento dos anos 80” são bastante diversificadas, porém, baseando-se em BRACHT (1999), é possível agrupá-las em duas grandes categorias. Na primeira estão as propostas fundamentadas em teorias da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.¹⁰ Na segunda categoria, à qual me filio, encontram-se as propostas chamadas *críticas* ou *progressistas*, que são influenciadas pelas ciências sociais e derivam das discussões da pedagogia crítica brasileira.¹¹

Muito se tem dito e publicado sobre essas propostas, entretanto, nem sempre o debate acadêmico e a circulação de literatura são capazes de provocar, em curto prazo, mudanças efetivas na prática cotidiana dos estabelecimentos escolares. Isso se dá por meio de um processo lento e descontínuo, permeado por disputas de diversas naturezas. Mesmo sem dispor de estatísticas, arrisco-me a afirmar que, nos dias atuais, o esporte — ou melhor, um pequeno número de modalidades de esporte coletivo — continua sendo o conteúdo hegemônico em aulas de Educação Física, na maioria das escolas, de norte a sul do país. Da mesma forma que os conteúdos, há certas

⁹ Cabe registrar a opinião de Francisco CAPARROZ (1997), para o qual a produção teórica da Educação Física na década de 1980 encontra-se distante do cotidiano escolar. O autor afirma que esse movimento não deu conta de “promover uma discussão em torno dos aspectos pedagógicos necessários que devem ser observados para caracterizá-la como componente curricular” (p.15)

¹⁰ A abordagem “Desenvolvimentista” (TANI et al.) e a “Psicomotricidade” são alguns exemplos dessas propostas citados por BRACHT(1999).

¹¹ A esse respeito, ver DAOLIO (1998), BRACHT (1999) e CAPARROZ (1997).

concepções, formas de organização e “rituais” nas aulas de Educação Física que têm atravessado décadas com poucas modificações significativas. Como comenta Jean-Claude FORQUIN (1992, p.30),

“o passado pode permanecer presente, mas sob forma implícita ou latente, incorporado em hábitos intelectuais, em modelos de pensamento, em procedimentos operatórios considerados como naturais e evidentes, em tradições pedagógicas.”

Este fenômeno foi evidenciado nas pesquisas realizadas por Leonardo JEBER (1996) e Eliene FARIA (2001a) em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. JEBER observou que a Educação Física continua contribuindo para a formação de corpos adestrados e obedientes ao privilegiar uma reprodução, ano após ano, de movimentos e atividades estereotipadas. Segundo ele,

“Nenhum professor, nas três escolas observadas, demonstrou uma prática de ensino ou se referiu às novas concepções que a teoria da EF escolar brasileira já vem expondo nas últimas décadas, como um referencial sistematicamente presente para a sua prática pedagógica. Evidenciou-se com isso que há um desconhecimento ou, no mínimo, que não se tem recorrido às contribuições que a EF vem produzindo de forma sistematizada no País, sobre a prática pedagógica dessa disciplina” (p. 45)

Semelhantemente a JEBER, FARIA encontrou, nas duas escolas pesquisadas por ela, aulas de Educação Física que se resumiam à prática irrefletida e assistemática de algumas modalidades esportivas. Em uma das escolas, o ensino dos esportes tinha notável influência de princípios do esporte de rendimento (seletividade, rivalidade, competição e exclusão), enquanto o outro estabelecimento se caracterizava pela ausência de orientação pedagógica, sendo os professores “meros entregadores de materiais, organizadores da dinâmica de usos do espaço por turmas (quando havia mais de uma turma com o mesmo horário de aula) e inspetores dos alunos uniformizados para a aula.” (p. 96-105). Não se percebeu, portanto, nessas escolas, a influência das concepções de Educação Física gestadas e divulgadas na década de 1980.

BRACHT (2001b, p.69) se propôs a discutir com os professores de Educação Física algumas questões desconcertantes:

- Será que as razões que subsidiaram a inclusão da Educação Física nos currículos escolares continuam atuais?
- “É possível ainda sustentar a Educação Física tendo como base essas razões originais?”

Em caso de resposta negativa, mais uma indagação:

- “Existe a possibilidade de então encontrar e construir fundamentos para justificar a Educação Física no currículo escolar hoje?”

Discutindo as duas primeiras questões, BRACHT argumenta que as bases que sustentaram o modelo que, historicamente, legitimou a Educação Física na escola — dentre as quais se destacam a aptidão física voltada para a produtividade no trabalho, a promoção da saúde por meio da atividade física e a “função social” desempenhada pelo esporte — perderam sua força ou foram relativizadas, ou seja, “a contribuição da Educação Física como foi concebida para o projeto moderno liberal-burguês (de educação) se esgotou” (p.72-76)

Para discutir a terceira questão, relativa às possibilidades de legitimação da Educação Física no contexto escolar, BRACHT apoia-se principalmente na centralidade que o lazer vem assumindo na construção de identidades, assinalando que as possibilidades de exercício da cidadania passam também por essa esfera. Nessa perspectiva, “cresce a importância, também, de uma visão e ação críticas nesse espaço para a construção de uma cidadania plena, vale dizer, de uma outra ordem social” (p.76). O autor prossegue afirmando que

“A Educação Física seria responsável por introduzir os indivíduos no universo da **cultura corporal de movimento** de maneira que nele eles possam agir de forma autônoma e crítica. E isso é importante também porque nessa esfera ocorre crescentemente o controle social via construção de subjetividades, de práticas, conforme os valores básicos dessa ordem social. Quer dizer, na medida em que cresce a importância econômica, social e cultural desse espaço, cresce a importância do controle via essas práticas e isso tem uma importância muito grande para uma educação que se diz, que se pretende crítica” (BRACHT, 2001b, p.76-77, grifo meu)

O universo da “cultura corporal de movimento”, a que BRACHT se refere, corresponde ao conjunto de práticas (e seus significados) que envolvem o movimento corporal e que foram construídas pelo homem ao longo dos tempos. Porém, como enfatiza o autor,

“... o movimento corporal ou o movimento humano que é o seu [da Educação Física] tema não é qualquer movimento, não é todo movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da Educação Física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esporte, de dança etc.” (BRACHT, 1989, p. 28)

Nesse sentido, podemos entender o termo “atividade física” como atividade corporal, compreendendo-o como um fenômeno cultural, ou seja, o significado do movimento é dado pela cultura.¹²

De acordo com COLETIVO DE AUTORES (1992, p.40), é a partir dos conhecimentos da cultura corporal (como dança, esporte, luta, ginástica, jogos e brincadeiras) que a Educação Física escolar deve atuar, promovendo a apreensão crítica destes temas, ou seja, abordando não apenas a aprendizagem de habilidades, mas também levando o aluno a conhecer os fenômenos tratados, a compreender o seu significado histórico-social e a refletir sobre os seus códigos. E ainda, dentro desta perspectiva, compreender que todos esses temas são produção humana, parte de uma cultura que está em construção, da qual o aluno também é participante.

Como professora de Educação Física no ensino fundamental, tenho encontrado grandes dificuldades em transpor para o dia-a-dia das aulas os ideais pedagógicos delineados acima. Nas escolas em que atuei — organizadas na lógica *tradicional*¹³ — deparei-me com uma cultura fortemente sedimentada e refratária à mudança no que diz respeito aos conteúdos, formas de organização das aulas e do próprio significado da Educação Física. O “isolamento pedagógico” a que nós, professores, somos submetidos pela fragmentação do conhecimento em grades

¹² Cf. SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR (1992)

¹³ A organização “tradicional” da escola é entendida aqui como aquela que apresenta, grosso modo, as seguintes características: lógica cumulativa e transmissiva no trato com o conhecimento, divisão por séries, avaliação quantitativa, aprovação/reprovação, compartimentalização rígida do currículo em disciplinas.

curriculares também constitui uma barreira, na medida em que confere a cada área de conhecimento códigos e estereótipos pouco flexíveis e, muitas vezes, inconciliáveis entre si nos processos de aquisição e construção do conhecimento.

COLETIVO DE AUTORES (1992, p.29) afirma que

“Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo.”

De fato, o que tenho constatado é que, a menos que a áreas de conhecimento — e, naturalmente, os professores — estejam integrados em torno de um projeto comum de educação, as tentativas de se trabalhar numa perspectiva “crítica” tendem a se frustrar.

Como enfatiza Miguel ARROYO¹⁴ (2001, p.15) faz-se necessário “... tentar superar as formas solitárias de organização do trabalho docente, em que cada um trabalha sua turma, sua matéria, seu horário, sem diálogo, sem possibilidades de trabalho coletivo.”

A compartimentalização do conhecimento em disciplinas e a centralidade conferida aos pouco flexíveis conteúdos programáticos têm seu impacto também na relação dos alunos com seus próprios corpos, como aponta GONÇALVES (1997, p.34):

“A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam num mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo. O conhecimento do mundo é feito de forma fragmentada, abstrata, distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário prefixado e restrito. A quantificação e a mensuração são os instrumentos mais adequados para conhecer o mundo. O próprio aluno torna-se objeto de mensurações quantitativas, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia, sobretudo, as operações cognitivas.”

O questionamento da organização rígida do ensino por disciplinas não é um fenômeno recente. Nos últimos anos, porém, a intenção de promover

¹⁴ ARROYO é um dos idealizadores do Programa Escola Plural.

uma maior integração entre os diferentes saberes tem ganhado força. É possível perceber, nos sistemas escolares, sinais que apontam para uma maior flexibilidade ou mesmo a ruptura das aprisionadoras grades curriculares¹⁵. No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, a forma *tradicional* de organização escolar, que pouco se alterou ao longo do século XX, tem sido colocada em xeque em favor de práticas educativas que pretendem ser mais democráticas e socialmente inclusivas. Nesse contexto, ARROYO (2001, p.15) destaca a necessidade de se valorizar a pluralidade das potencialidades do desenvolvimento humano. Segundo ele,

“Essas propostas pedagógicas inovadoras pensam em currículos, tempos e espaços e em profissionais que tentem dar conta da pluralidade da formação dos educandos: os valores, o conhecimento, a arte, a estética, a memória, a identidade, o sentimento, a emoção, as múltiplas linguagens.”

Nessa direção, creio ser possível pensar numa escola mais aberta para a vivência da “corporeidade/ movimentalidade”¹⁶, numa aprendizagem em que o movimento seja reconhecido como constitutivo do ser humano e de seus processos de aquisição e produção de conhecimento.

Os estudos de Maurice MERLEAU-PONTY convidam a pensar o corpo e o movimento como integrantes da totalidade humana. Crítico severo da visão dicotômica do corpo, o filósofo francês valoriza os sentidos como elementos centrais na constituição do homem e de sua relação dialética com o mundo que o cerca. “O corpo é o veículo do ser-no-mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p.94). Os gestos, movimentos e expressões humanas estão, para este autor, impregnados de intencionalidade e de sentidos comunicativos, ou seja, quando expressamos algo de nós mesmos, o veículo necessário e fundamental é o nosso corpo.

Creio que é nessa perspectiva que o corpo deve ser entendido no processo de escolarização. O corpo como identidade, como personalidade, como linguagem, como expressão de cultura. Do meu ponto de vista, um dos

¹⁵ Esta forma de expressão foi tomada do Prof. Miguel Arroyo, que costuma dizer, em palestras e conferências, que a educação encontra-se confinada atrás das grades (curriculares).

¹⁶ Expressão utilizada por Valter BRACHT (2001a).

maiores desafios da educação nos dias atuais é tornar-se mais “corpórea”, reconhecendo o movimento corporal como integrante da essência do ser humano e do processo educativo.

Estas convicções me levaram a procurar, nas experiências pedagógicas consideradas inovadoras, indícios de mudança na relação instrumental que a escola tem estabelecido, ao longo dos séculos, com a corporeidade de seus alunos. Que tipo de relações se estabelece entre as transformações promovidas pelos projetos político-pedagógicos *inovadores* e as formas com que o corpo é tratado na escola? Como a Educação Física tem sido pensada e praticada nesse contexto? São essas as questões centrais que motivaram a realização deste estudo. O Programa Escola Plural, projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, foi tomado como representante das propostas *inovadoras* de educação, constituindo-se como terreno de pesquisa. A caracterização da Escola Plural e algumas considerações sobre o seu processo de implantação serão feitas a seguir.

1.3. ESCOLA PLURAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Desde 1994, quando foi apresentado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), o Programa Escola Plural vem convergindo olhares atentos de profissionais e pesquisadores ligados à educação. Esse interesse se justifica pelo fato de que o Programa propôs a instituição, nas escolas da Rede Municipal¹⁷ (170 estabelecimentos, na época), de uma série de mudanças pedagógicas — consideradas pelos próprios idealizadores como radicais — que desencadeariam um (já latente) processo de ruptura com as práticas pedagógicas *tradicionais*.

O Programa propôs alterações em *tradições* escolares sedimentadas, como conteúdos programáticos que atravessaram décadas; trabalho docente individualista e solitário; divisão do ensino em séries, bimestres e horas-aula tão familiares à cultura escolar. As alterações propostas refletiriam também em

¹⁷ A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte conta atualmente com cerca de 180 unidades escolares, 9 mil professores e 200 mil alunos, oferecendo atendimento em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e as modalidades de educação especial e de jovens e adultos. Sua constituição remonta 1948 (quando foi criada a primeira escola municipal de Belo Horizonte), tendo apresentado expressivo crescimento nos últimos 20 anos. (CASTRO, 2000; SMED, 2002)

mudanças nas rotinas e artimanhas do “ofício de aluno”¹⁸, demandando do estudante uma outra forma de se relacionar com a escola, com o conhecimento, com as recompensas e sanções. Como afirma Ângela DALBEN (2000b, p.54),

“... o programa Escola Plural não introduz alterações pontuais na prática escolar. Ele é radical. Altera os valores básicos dos programas de escolarização básica. Traz novos sentidos e significados para a prática escolar e exige a criação de uma nova postura ética dos profissionais de educação.”

Ao longo deste trabalho, irei referir-me à Escola Plural como uma proposta de *inovação pedagógica*.¹⁹ Mesmo ciente da dificuldade em estabelecer com clareza o que é novo e o que é velho, no campo da educação, e dos múltiplos significados que o termo *inovação* comporta — tanto no campo teórico como nas formas como os sujeitos envolvidos nos processos o absorvem — fiz esta opção teórica por entender que o campo de estudos da inovação é o que melhor subsidia a compreensão de um projeto como a Escola Plural.²⁰

Fundamentando-me em Fernando HERNÁNDEZ et al. (2000), enumero alguns fatores que justificam a opção de definir a Escola Plural como inovação pedagógica:

- a proposição de mudanças e rupturas nos rituais e formas de organização já consolidados no meio escolar;
- a sugestão de uma *nova* lógica no trato com o conhecimento no processo educativo;²¹
- a inserção do Programa no contexto de um movimento de ressignificação da escola que vem repercutindo em diferentes partes do Brasil e do mundo;
- a sua implantação abrangente em uma rede de ensino.

¹⁸ Expressão usada por PERRENOUD (1995).

¹⁹ Não é minha intenção fazer, neste trabalho, uma revisão bibliográfica sobre a temática da inovação. Para isso, remeto aos trabalhos de Adelson MOREIRA (1999) e Cláudia SOARES (2000).

²⁰ Vale registrar, entretanto, a opinião de Maria Ceres CASTRO (2000), para quem a idéia de inovação pedagógica não “dá conta” do significado da Escola Plural. Segundo ela, o campo de pesquisa da inovação percebe a Escola Plural como expressão da reordenação da instituição escolar em aspectos como organização do tempo, relação com o conhecimento, avaliação, etc. A idéia de inovação pedagógica, na opinião da autora, “acaba por deixar de lado a dimensão fundante da proposta que é a noção do direito à educação, na perspectiva da reelaboração que o exercício deste direito, enquanto *cidadania em ato*, tem procurado estabelecer.”(p.10)

²¹ Ressalto que quando menciono termos relativos a “novidade” e “mudança”, o faço em comparação às idéias e práticas vigentes na maioria das escolas consideradas *tradicionais*.

Cabe ponderar que, como alerta Cláudia SOARES (2000), quem atribui verdadeiramente o caráter de novidade ao Programa são os sujeitos implicados em sua construção cotidiana (p.15). Há também que se tomar cuidado com uma acepção forçosamente positiva do termo inovação pedagógica. Esta expressão carrega, no senso comum, uma conotação de mudança para melhor. A noção de inovação é comumente vinculada a questões como aumento do rendimento dos alunos, melhoramento no nível profissional e na prática pedagógica dos docentes, maior eficácia no uso dos recursos etc. (HUBERMAN, 1976; HERNÁNDEZ, 2000). Todavia, nem sempre um movimento de inovação pedagógica traz apenas repercussões positivas, e mais ainda: muitas vezes a inovação não se traduz em transformação efetiva da prática cotidiana.

Resgatando a história da educação, HERNÁNDEZ et al. (2000, p.19-20) constataram que inovações sempre estiveram ligadas a questões ideológicas, sociais e econômicas, entretanto, as que se incorporaram ao cotidiano escolar foram aquelas que conseguiram oferecer uma resposta concreta às necessidades da escola e da sociedade.

Os mesmos autores afirmam que “o problema na hora de aproximar-se da temática da inovação não é sua definição, mas sua interpretação, quer dizer, o reconhecimento do ponto de vista do qual parte quem a ele se refere” (p.19). Com efeito, a inovação assume diferentes sentidos a partir das formas pelas quais é compreendida e assimilada pelos diferentes sujeitos internos e externos ao processo: alunos e suas famílias, professores e demais profissionais da educação, políticos, pesquisadores, imprensa etc. Pude perceber isso em relação à Escola Plural, tanto a partir do lugar de observadora “externa” — acompanhando a trajetória do Programa desde 1994 — quanto na posição de pesquisadora, imersa no dia-a-dia de uma escola. É na dinâmica cotidiana que um programa de inovação se constrói, em meio a disputas, contradições e discontinuidades.

Durante meu contato com a bibliografia sobre inovação, um aspecto chamou-me a atenção por ser consensual entre os autores consultados²²: a probabilidade de um projeto pedagógico inovador ser bem sucedido é

²² HUBERMAN (1976), FERRETI (1995), POPKEWITZ (1997), MOREIRA (1999), SOARES (2000), HERNÁNDEZ et al. (2000), JOÃO (2000).

diretamente proporcional ao nível de participação dos sujeitos envolvidos — em especial os professores — nos processos de discussão, formulação, implantação e gestão da proposta. Posteriormente, isto foi percebido por mim de forma clara durante a pesquisa de campo: um projeto inovador deve ser alicerçado nas reais necessidades dos estabelecimentos escolares, ou seja, das pessoas que neles estudam e trabalham. Caso contrário, sua probabilidade de sucesso é muito limitada.

Como nos lembra HUBERMAN, “as operações de ensino são conduzidas por pessoas, que são instrumentos da transformação, e não graças a meios materiais técnicos” (p.20). É essencial, portanto, que os sujeitos se reconheçam na proposta para que sua participação se dê de forma efetiva. E mais ainda, que estejam dispostos a “pagar o preço”, muitas vezes alto, que um processo de inovação requer.

1.3.1. Algumas considerações sobre o contexto de surgimento do Programa

A Escola Plural, assim como outras propostas educacionais com características semelhantes implantadas, na década de 1990, em cidades como Porto Alegre, Ipatinga, Blumenau e Diadema e também no Distrito Federal, faz parte do projeto político-social das administrações ligadas ao Partido dos Trabalhadores (PT). Um dos aspectos marcantes dos governos do PT é a afirmação da educação como direito²³ e a busca de uma maior abertura para a participação popular nas diferentes instâncias administrativas, princípios que são incorporados nas propostas educacionais.

O Programa Escola Plural é influenciado, em diversos aspectos, pelo contexto político-ideológico que permeia as administrações petistas. Recebe, ainda, influências de experiências de inovação pedagógica realizadas em outros países — especialmente Espanha e Inglaterra. Todavia, não se constitui como uma iniciativa descolada da trajetória político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte nem do contexto mais amplo da história da educação pública em Minas Gerais.

²³ O direito à educação é entendido pelo Programa Escola Plural como um aspecto que deve ir além da oferta de vagas, devendo também “impregnar a parte pedagógica da escola”. (BELO HORIZONTE, 1994)

Para Elza Vidal de CASTRO (2000), Minas tem exercido, ao longo do tempo, um papel histórico de vanguarda no que diz respeito às políticas educacionais. Segundo ela, “o movimento de renovação pedagógica, no sentido de uma escola pública de qualidade para as camadas populares, sempre esteve presente no ideário da democratização da educação mineira” (p.17). A autora destaca diversas iniciativas no campo das políticas educacionais em Minas Gerais que tiveram objetivos ligados à democratização do ensino. Algumas dessas iniciativas visavam combater a repetência e corrigir a distorção idade-série, como o Sistema de Promoção por Avanços Sucessivos (projeto piloto - 1970) e o Projeto Alfa / Aceleração de Estudos (1976), implementados na Rede Estadual. A adoção do Ciclo Básico de Alfabetização pelas escolas da Rede Estadual (1983) conferiu uma maior flexibilidade ao tempo destinado ao processo de alfabetização e envolveu um número significativo de educadores em cursos e encontros que tratavam do tema. O I Congresso Mineiro de Educação (1983) é considerado por CASTRO como “um marco do exercício da cidadania” (p.25), envolvendo, em debates, diferentes segmentos da comunidade escolar e expressando o grande movimento de democratização da escola que acontecia em Minas Gerais.

Outras iniciativas, como a eleição direta de diretores (1989) e o fortalecimento dos colegiados, garantiram às escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte uma maior autonomia pedagógica e administrativa. No primeiro Congresso Político-Pedagógico da Rede (1990), discutiram-se aspectos relativos à função da escola pública, do trabalho pedagógico e propostas de organização e funcionamento das escolas. Reforçou-se a importância dos projetos político-pedagógicos e estes foram assumidos como eixo da política educacional do município. (CASTRO, 2000; CASTRO e BAPTISTA, 2000; RAHME, 2002)

A formulação de projetos político-pedagógicos pelas escolas da Rede Municipal configurou-se como passo significativo para a conquista da autonomia pedagógica dos estabelecimentos escolares, contribuindo também para a consolidação de um espaço coletivo de reflexão e discussão. Como ressalta Mônica RAHME (2002, p.46),

“A discussão em torno dos projetos pedagógicos colocava em questão a dimensão coletiva do trabalho realizado na escola, possibilitando uma maior flexibilidade para o planejamento da ação educativa e para uma maior adequação da estrutura escolar às necessidades específicas de cada unidade de ensino, de acordo com as características de sua comunidade, o perfil dos alunos atendidos e demais particularidades do seu trabalho e da sua organização.”

A Escola Plural pode ser considerada, de certa forma, como herdeira desses movimentos que visavam a democratização do ensino. No caderno “Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica” (BELO HORIZONTE, 1994) — publicação que marcou o lançamento do projeto e é conhecida como *Caderno Zero* — os idealizadores da proposta atribuem à Rede Municipal de Belo Horizonte uma participação pioneira no movimento de renovação pedagógica iniciado no Brasil no final os anos 70, e também destacam, entre outras iniciativas, a elaboração dos projetos pedagógicos pelas escolas como de fundamental importância nesse processo. Na mesma direção, o GAME²⁴ afirma que

“A história das escolas da Rede Municipal de Educação é bastante rica em iniciativas pedagógicas. A partir de 1989, instituiu-se a prática de construção de projetos pedagógicos próprios de cada escola e, segundo muitos depoimentos, esses projetos foram os precursores da Escola Plural porque iniciaram uma nova cultura da escola, isto é, uma escola autônoma no gerenciamento do seu trabalho e na definição dos seus objetivos.” (GAME, 2000, p.62)

Conforme ressalta Glaura Vasques de MIRANDA (2000, p.158), a Escola Plural propôs a construção de uma proposta político-pedagógica “que caminhasse na direção de eliminar o elitismo e a excludência no ensino fundamental”, encarando o desafio de oferecer, especialmente aos alunos de classes populares, “uma proposta de escola que incorporasse as mais avançadas experiências pedagógicas e, ao mesmo tempo, valorizasse as experiências significativas da rede”²⁵

²⁴ O GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FaE / UFMG, realizou (com apoio da Prefeitura de Belo Horizonte e da Fundação Ford), uma extensa investigação sobre o processo de implantação do Programa Escola Plural. O relatório final da pesquisa, denominado “Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural”, foi publicado em 2000.

²⁵ Glaura Vasques de Miranda foi Secretária de Educação de Belo Horizonte no período inicial de implantação da Escola Plural.

De acordo com o *Caderno Zero* (BELO HORIZONTE, 1994, p.4), a Escola Plural se propôs a “*assumir a escola emergente*”, pautando-se em práticas e experiências pedagógicas que vinham acontecendo em escolas da própria Rede. Essas experiências emergiam em diferentes estabelecimentos da Rede e se caracterizavam por seu caráter transgressor, ou seja, promoviam alterações na organização pedagógica estabelecida — muitas vezes por meio de práticas não respaldadas na legislação vigente — como forma de tentar intervir em situações que se colocavam como desafios para as escolas e/ou professores.

O Programa Escola Plural foi implantado na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte a partir do ano letivo de 1995, num processo que gerou acirradas polêmicas²⁶. Palestras, assembléias (realizadas em diferentes instâncias) e uma grande conferência foram organizadas com o objetivo de apresentar e discutir a proposta com a comunidade escolar. “As reações foram diversas: resistência, ansiedade, insegurança, envolvimento, empenho e esperança foram sentimentos comuns entre os profissionais.” (DALBEN, 2000a, p.13)

1.3.2. Princípios e diretrizes da Escola Plural: uma síntese do discurso oficial

“Partimos da hipótese de que a estrutura de nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivas e excludentes. A nossa escola como instituição — para além da boa vontade de seus mestres — mantém a mesma ossatura rígida e excludente, desde que foi constituída há mais de um século. [...] Nossa escola não é democrática e igualitária. Peneira, exclui em nome da lógica da precedência das séries, das avaliações, das médias, da uniformidade que não reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagem, de classe, de gênero, raça, de cultura ...” (BELO HORIZONTE, 1994, p.7)

É a partir de severa crítica à estrutura *tradicional* do sistema escolar brasileiro e à sua incapacidade de atender às demandas da sociedade, somada à intenção de ressignificar a função sócio-cultural do processo de escolarização,

²⁶ Em 1995 o Programa foi implantado no primeiro ciclo e parte do segundo (antigas 1ª à 4ª séries). A partir de 1996, estendeu-se a todos os ciclos do Ensino Fundamental.

que o Programa Escola Plural se constitui, com o claro intuito de promover uma intervenção "radical" na estruturação da atividade pedagógica :

"Pretendemos intervir nessa lógica e nessa estrutura escolar. Sabemos que nossa pretensão é mais arriscada que deixar intacta a máquina que produz a exclusão e os altos índices de fracasso de mais da metade das crianças, adolescentes e até jovens e adultos dos setores populares. Guia-nos a convicção de que concentrar os esforços da Rede Municipal de Belo Horizonte apenas em minorar estragos, os efeitos em algumas porcentagens cada ano, sem ir à raiz do problema, não é a melhor forma de garantir o direito popular à educação e cultura. Propomos construir coletivamente um novo ordenamento para a Educação Básica na Rede Municipal, que seja mais democrático e igualitário que o atual." (BELO HORIZONTE, 1994, p.7)

A proposta pedagógica do Programa Escola Plural se fundamenta em quatro pilares, chamados Núcleos Vertebradores: (1) o estabelecimento de *Eixos norteadores da escola*; (2) a *Reorganização dos tempos escolares*; (3) *Os processos de formação plural* e a (4) *Avaliação na Escola Plural*.

Os *eixos norteadores da escola* (1) são um conjunto de princípios e orientações para a organização da atividade pedagógica. Focalizam o papel da escola como espaço de vivência, construção e expressão da cultura e ressaltam a necessidade de que o currículo se abra nesse sentido. Reconhecem, também, a necessidade da integração do "coletivo da escola" na construção de uma nova identidade dos sujeitos envolvidos. (BELO HORIZONTE, 1994). São oito os eixos norteadores: (a) Uma intervenção coletiva mais radical; (b) Sensibilidade com a totalidade da formação humana; (c) Escola como tempo de vivência cultural; (d) Escola como experiência de produção coletiva; (e) As virtualidades educativas e a materialidade da escola; (f) A vivência de cada idade de formação sem interrupção; (g) Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação; (h) Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional. (BELO HORIZONTE, 1994)

A proposta de *reorganização dos tempos escolares* (2) busca redefinir a noção de tempo na escola, tendo o educando como eixo principal. Substitui a lógica seriada pela dos "ciclos de idade de formação", que têm como objetivo primordial dar mais flexibilidade aos tempos e conteúdos de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos dos alunos.

“O tempo escolar é organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos sócio-culturais. Redefinem-se critérios do que seja precedente, do que seja aprovável-reprovável, fracasso-sucesso no direito à educação e à cultura.” (BELO HORIZONTE, 1994, p.13)

Na medida em que os conteúdos têm uma organização flexível dentro de cada ciclo de formação, são garantidos ao aluno um tempo maior de aprendizagem e a continuidade de seu desenvolvimento no ano seguinte.²⁷

O Ensino Fundamental passa a ser organizado em nove anos, englobando três ciclos de formação, a saber: Ciclo da Infância (6 a 8 anos); Ciclo da Pré- adolescência (9 a 11 anos); Ciclo da Adolescência (12 a 14 anos). Para os idealizadores da Escola Plural, a organização dos processos educativos por ciclos de formação

“... reconhece que a idade presente dos sujeitos precisa ser vista como um tempo específico de construção e vivência de direitos e que cada idade tem suas especificidades de conjunto (auto-imagens, identidades, ritmos, linguagens, representações etc.), que precisam ser trabalhadas junto a seus pares de mesmo ciclo de idade” (BELO HORIZONTE, 1994)

Os processos de formação plural (3) são propostos como alternativa à concepção *tradicional* de ensino/aprendizagem — centrada na concepção transmissiva e cumulativa do conhecimento. A aprendizagem é entendida como um processo global, “onde os processos de conhecer e intervir no real não se encontrem dissociados” (p.20) Contemplam, de forma especial, a importância da articulação da escola com a diversidade de dimensões da formação humana e propõem a organização do ensino por projetos de trabalho. (BELO HORIZONTE, 1994).

A avaliação na Escola Plural (4) altera a lógica classificatória e punitiva profundamente sedimentada no sistema educacional. Em coerência com o princípio da educação como direito, o processo de avaliação proposto pela Escola Plural transcende a verificação de aquisição de conteúdos,

²⁷ A reorganização temporal da escola em ciclos se insere em um processo de reavaliação pelo qual a escola de ensino fundamental passa em várias partes do mundo, incluindo tanto países latino-americanos quanto os Estados Unidos e países europeus, entre eles Portugal, Espanha e França. (LIMA, 2001)

ampliando o foco para o processo educativo como um todo. Procura incluir, além dos professores, outros sujeitos — como alunos, pais e equipe pedagógica — num processo contínuo que envolve diferentes instâncias de discussão e instrumentos de coleta de informações sobre o desenvolvimento dos alunos. O sistema anterior que previa aprovação/reprovação/recuperação é substituído pela progressão continuada (não-retenção), garantindo que o aluno esteja junto com seus colegas da mesma idade. (BELO HORIZONTE, 1994). A definição dos instrumentos de avaliação é delegada às unidades escolares:

“Diferentemente de outras reformas educacionais e projetos de mudança, a rede municipal vem propor a reflexão crítica acerca dos instrumentos de avaliação existentes e de sua utilização institucional. Como o eixo central da proposta é a mudança da prática pedagógica, não há fórmulas a serem prescritas. É a partir da reflexão sobre o significado das concepções vigentes, efetivamente realizadas em cada unidade escolar, que se procura constituir processos coletivos de construção de outras práticas.” (BELO HORIZONTE, 1996 c, p.35)

Quanto aos processos pedagógicos a serem viabilizados, são incentivadas ações que contemplem a dimensão ativa/interativa dos educandos, estimulando sua curiosidade e instrumentalizando-os para a busca de informações em diferentes fontes de conhecimento. Resolução de problemas, observação, pesquisa, debate e vivências culturais são alguns exemplos de processos pedagógicos sugeridos. (BELO HORIZONTE, s.d b, p. 11-13)

Atravessando toda a proposta da Escola Plural, está a intenção de construir de uma nova cultura escolar. A escola passa a ter sua função alargada, constituindo-se como “um espaço múltiplo, de diversidade, movimento e transformação”, em que aprendizagem, socialização e vivências culturais não devem estar dissociadas (BELO HORIZONTE, 1996b, p.19-21). Nessa perspectiva, torna-se essencial proporcionar aos alunos tempos/espacos nos quais eles possam criar, debater idéias, posicionar-se, decidir, avaliar e criticar, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades para participar e intervir na vida social da comunidade.

As considerações feitas nessa seção tiveram como objetivo expor ao leitor uma síntese da proposta apresentada nos documentos da PBH / SMED.

Cabe ressaltar que, se o termo Escola Plural foi utilizado aqui de forma quase conceitual, como um conjunto de princípios e diretrizes reunidos em uma proposta político-pedagógica para uma rede de ensino, na dinâmica cotidiana das escolas ele assume uma outra perspectiva, conforme será abordado a seguir.

1.3.3. O processo de implantação do Programa: 'no olho do furacão'

Segundo HERNÁNDEZ et al.,

“Uma prática inovadora nunca começa do zero. Sua origem está vinculada à trajetória de cada escola e às diferentes culturas pedagógicas (individuais e coletivas) que convivem em torno dela. Isso faz com que a resposta a uma inovação externa à escola possa adquirir um maior ou menor enraizamento conforme tenha ligação ou não com essas culturas de referência.” (2000, p.299)

Jean-Louis DEROUET, baseando-se em pesquisas realizadas nos Estados Unidos a respeito dos efeitos da inovação pedagógica, relata que estes efeitos variam consideravelmente de uma escola para outra:

“Não só uma inovação que obtém sucesso em um estabelecimento pode fracassar em outro, mas pode também mudar de sentido, ter outros efeitos, implicar modificações diferentes no comportamento dos indivíduos e no funcionamento do estabelecimento.” (1995, p. 229)

Confirmando o que dizem os autores citados acima, as experiências vividas no cotidiano das escolas da Rede Municipal têm revelado múltiplas formas de apropriação das idéias da Escola Plural. Embora o projeto tenha sido oficialmente implantado em toda a Rede, a forma com que cada estabelecimento vem se apropriando dele articula-se com uma enorme gama de características que vão desde a história de vida dos sujeitos envolvidos às relações da escola com a comunidade.

Como já foi dito, o Programa se propôs a “assumir a escola emergente”, levando em conta as experiências pedagógicas que já aconteciam na Rede Municipal. Com efeito, vários professores reconheceram na Escola

Plural um retrato de sua própria prática pedagógica, como confirma o depoimento abaixo²⁸:

“... a gente fica feliz que a proposta Plural veio à tona, que ela veio como consequência de várias práticas espalhadas pela cidade, em várias escolas, por parte de vários profissionais que faziam a Escola Plural, né, ela já existia, ela foi o quê, oficializada, organizada, concebida de uma forma ...é, com seus princípios, né? Ela foi organizada, estruturalmente ela existia na prática de dezenas, centenas de professores que não queriam mais aquela lógica transmissiva, aquela prática tradicionalista, aquela distância do professor com o aluno... Eu me enxergo aí. Na verdade, eu sempre tentei romper com isso, dentro da sala, diante dos colegas, nos momentos coletivos da escola, sempre tentei romper. Mas não havia abertura oficial para isso. E que bom que isso existe agora! Agora a gente pode romper porque... inclusive a ruptura está oficializada. Queremos que aconteça cada vez mais.” (professora do 1º ciclo)

Outro professor relatou que, antes do lançamento do Programa Escola Plural, lecionava em uma escola onde um grupo de professores *“tentava fazer coisas diferentes”* e era, por isso, *“marginalizado”*. Ao ler os primeiros cadernos pedagógicos da Escola Plural sentiu-se contemplado, pois o que estava escrito apresentava grande sintonia com o que ele e alguns colegas vinham fazendo:

“A gente buscava alternativas [para o problema da distorção idade-série]. [...] Meninos que nunca eram aprovados, [...] meninos com 18 anos na quinta série, a gente tentava fazer trabalhos diferentes com eles. Como chegou a isso, [ao Programa Escola Plural] na verdade... parece que eles estavam pegando os trabalhos que aconteciam, que pipocavam individualmente. [...] A gente se sentiu amparado pela legislação. Quer dizer, na verdade houve uma institucionalização das tentativas que já aconteciam. É claro que ela veio respaldada por questões psicológicas, sociológicas, né?” (professor do 3º ciclo)

É importante ressaltar, porém, que estas experiências *“transgressoras”* eram desenvolvidas, quase que de forma isolada, em alguns estabelecimentos, não se constituindo como uma experiência coletiva da Rede. Nessa perspectiva, a afirmação de que o Programa representou a legitimação

²⁸ Começo, aqui, a introduzir trechos de entrevistas com professores da escola pesquisada. Os trabalhos de SOARES (2000) e do GAME (2000) apresentaram depoimentos semelhantes de profissionais que *“se reconheceram”* no Programa.

de práticas que já vinham acontecendo nas escolas não pode ser generalizada para o contexto global da Rede Municipal. As profundas diferenças verificadas entre os estabelecimentos escolares no que diz respeito à assimilação dos princípios e diretrizes da Escola Plural estão, em grande medida, ligadas à história anterior dessas escolas e de seus educadores, ou seja, aos distintos pontos de partida em que se encontravam no momento inicial de implantação do Programa.

O relatório do GAME (2000) comenta que, no início da implantação do Programa, um clima de desestabilização tomou conta de muitos professores, que se sentiram inseguros em relação à sua forma de atuação. Segundo o mesmo texto, “a maioria das escolas parece ter passado por um período de inércia, ou melhor, de indefinição sobre os próprios rumos” (p.60).

Para Adelson MOREIRA (1999), o fato de o Programa ter sido implantado simultaneamente em toda a Rede contribuiu para que ele fosse encarado como prescritivo por um grande número de docentes, sendo recebido quase como uma imposição:

“A opção pela implantação abrangente, atingindo todas as escolas que trabalhavam com o primeiro e o segundo ciclos, em prejuízo daquela [implantação] onde o programa se concretizaria mediante uma adesão progressiva, não deu consequência ao potencial mobilizador dos eixos norteadores, construído em sintonia com práticas e visões presentes no cotidiano da rede. [...] Sua apresentação à rede, o curto período de tempo dedicado para o aprofundamento do debate, bem como a implantação abrangente que se seguiu, sem dar à escola a possibilidade de escolha, negaram o movimento inicial.” (MOREIRA, 1999, p.191)

A opinião de Maria Ceres CASTRO (2000)²⁹ se contrapõe à de MOREIRA. Ao comentar as críticas feitas à forma de implantação da Escola Plural, a autora argumenta, fundamentando-se em Phillipe Perrenoud, que é necessário que se ponha a totalidade do sistema educativo em movimento para que a evolução aconteça de forma ampla, em uma direção determinada, sem que seja preciso dispor de um modelo de referência preciso, como aconteceria no caso de serem adotadas escolas-piloto ou mesmo um mecanismo de adesão voluntária. Segundo ela, no plano prático da implantação “houve uma efetiva

²⁹ Maria Ceres Castro foi Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, gestão 1997-2000.

gradualidade — em cada escola dependendo da sua história e das suas circunstâncias específicas, bem como do nível e modalidade de ensino oferecido” (p.12). CASTRO ressalta, ainda, que a implantação abrangente tornou visível a opção política adotada pela administração municipal no âmbito da educação: “ação comprometida com a cidadania e com o direito à educação.” (p.11-12).

SOARES (2000), em estudo de caso realizado em uma escola da Rede Municipal, percebeu um movimento aparentemente contraditório: ao mesmo tempo em que professores reconheciam a existência de sintonia entre a proposta da Escola Plural e o trabalho desenvolvido por eles, encaravam o Programa como uma imposição. SOARES analisou este fenômeno destacando a multiplicidade de aspectos envolvidos em um processo de inovação: mudanças na estrutura da escola, nas relações pedagógicas, responsabilidades, habilidades e comportamentos, entre outros. Muitos desses aspectos, afirma ela, podem não coincidir com as concepções presentes nas experiências consideradas inovadoras que precederam a Escola Plural. É preciso considerar, portanto, que

“... mesmo nas escolas da Rede onde as inovações pedagógicas ocorriam, a Escola Plural pode ter surgido como um grande desafio, uma aprendizagem que requeria mais tempo e esforço das escolas e ações formativas mais intensas que, a princípio, se imaginava.” (SOARES, 2000, p.73)

O quadro observado por SOARES vem confirmar a extrema complexidade que envolve os processos de inovação pedagógica. Complexidade que se expressa em trajetórias não lineares, repercussões imprevisíveis e, acima de tudo, contradições.

A Escola Plural está atualmente no seu oitavo ano de implantação e, do meu ponto de vista, encontra-se muito distante de alcançar, de forma abrangente, os objetivos a que se propõe. Como confirma o relatório do GAME (2000), o cotidiano das escolas tem revelado vários pontos de fragilidade do Programa e também sérios problemas de comunicação entre as instâncias e sujeitos envolvidos (escolas, SMED, Administrações Regionais, famílias etc). A realidade da Rede Municipal mostra, hoje, uma “diluição” dos princípios do Programa, ou seja, a maioria dos estabelecimentos não se posiciona como

“Plural”, mas incorpora parcialmente alguns princípios e diretrizes, ao mesmo tempo em que se mostra resistente a outros.

FARIA (2001a) encontrou, nos dois estabelecimentos escolares em que realizou sua pesquisa, um quadro que ilustra as considerações acima. Em uma das escolas, ela observou que a resistência manifesta dos professores à Escola Plural não se dava em relação à totalidade do programa, mas a alguns aspectos e à forma de implantação (p.29). A respeito da outra escola, FARIA comentou que as orientações relativas ao Programa Escola Plural eram vividas

“... de forma diversa dentro da própria escola e isso nem sempre significava contradição, para os professores. As práticas pedagógicas pareciam ser, conforme o relato de alguns, ultrapassadas em relação ao modelo escolar implantado na própria escola, o que muitas vezes era observado como uma dinâmica escolar que avançava na construção, mas que ‘capengava’ na sua implementação. O projeto pedagógico da escola, produzido na dinâmica do cotidiano, significava a materialização das intenções pedagógicas, mas nem sempre a transformação da prática escolar.” (p.28)

Em ambos os estabelecimentos havia, segundo a pesquisadora, significativa distância entre o projeto pedagógico da escola e as práticas cotidianas, fato que foi reconhecido inclusive por uma das diretoras, que declarou que a forma “como a escola se organizava não era como a escola funcionava” (p.29).

A pesquisa realizada pelo GAME (2000), identificou diversas dificuldades vivenciadas pelas escolas e famílias no processo de implantação do Programa. A maior parte dos aspectos apontados pelo GAME foram também percebidos por mim em relação à escola pesquisada. Dentre eles, destacam-se:

- dificuldade de ruptura com antigos referenciais impregnados na prática docente;
- carência de espaços de discussão pedagógica, uma vez que o tempo destinado para esse fim é frequentemente desviado para resolução de problemas administrativos e substituição de profissionais faltosos;

- problemas de diversas ordens (currículo, disciplina, organização pedagógica etc) gerados pela mudança no paradigma de avaliação e aprovação/ reprovação³⁰ ;
- dificuldades e tensões na relação família/escola no que diz respeito à assimilação das mudanças preconizadas pelo Programa;
- o “tateamento experimental” que caracteriza a prática de muitos professores, que se queixam da carência de referenciais curriculares mais claros e de um programa de capacitação mais efetivo para a categoria.

Por outro lado, uma série de aspectos detectados pelo GAME (2000) foram considerados como significativos avanços, entre os quais se destacam:

- a progressiva incorporação, pelas escolas, de uma cultura que favorece o debate e a busca coletiva de soluções;
- maior consideração, por parte dos educadores, da realidade e dos interesses dos alunos na elaboração e desenvolvimento das aulas, contribuindo para a consolidação da posição destes como “centro da vida escolar”;
- o estabelecimento de relações mais democráticas e horizontais entre os sujeitos no contexto escolar: diretores, professores, alunos, famílias etc;
- percepção, por parte dos educadores, da necessidade de constante discussão dos conceitos de avaliação e aprendizagem;
- alargamento das possibilidades de inclusão de alunos que, por diversos motivos, encontravam-se excluídos do (ou dentro do) sistema escolar.

De acordo com HUBERMAN (1976, p.9), os processos de assimilação (adoção das novas idéias) e de acomodação (da estrutura anterior às alterações sugeridas) pelos quais passam uma proposta de inovação resultam numa implantação lenta e gradual. Com efeito, a alteração (ou mesmo a ruptura) de conceitos e práticas que atravessaram séculos não é algo que se processa com rapidez. Cumpre ressaltar, pois, que as avaliações e

³⁰ O relatório do GAME destacou que “mesmo aqueles [professores] que defendem a não-retenção, de acordo com o Programa Escola Plural, não conseguem ter argumentos fortes em defesa das irrefutáveis dificuldades que vêm enfrentando no dia-a-dia da sala de aula.” (GAME, 2000, p.113)

investigações feitas no contexto da Escola Plural têm caráter provisório, como a própria dinâmica da inovação em questão. Os diferentes ritmos, as descontinuidades e o próprio tempo necessário à incorporação da inovação devem ser considerados, como alertam as declarações abaixo:

"... a questão da Escola Plural, eu acho... não sei se a expressão está certa, é tempo histórico. O que você não percebe agora, você vai perceber daqui uma faixa de... um tempo muito grande. Grande mesmo, eu acho que não são cinco anos, eu acho que não são dez anos... Esse processo de mudança da educação que está tendo é muito... vai ser muito longo, não tem como você estar dando conta disso em pouco tempo e as pessoas perceberem isso. Aí elas ficam ansiosas, elas não aceitam, aí reclamam, e querem que volte, e fazem movimento, até mesmo professores fazem isso." (professora do 2º ciclo)

"... é uma cultura que terá que ser alterada, já estamos no sétimo ano [do Programa Escola Plural (2001)] e acredito [...] que nós estamos naquele arrastamento do bebê, que ele nem está ainda engatinhando, é aquele momento que ele arrasta, pra poder então engatinhar pra depoooois andar". (professora do 1º ciclo)

"É muito complicado você avaliar uma coisa que você está dentro. Né? A gente, na verdade, está no olho do furacão.³¹ E aí não tem como a gente estar lá fora. Daqui a alguns anos pode ser que a gente fale: 'Aquela Escola Plural deu totalmente certo'; ou 'deu certo'; 'Ah, a Escola Plural, você lembra? Deu errado...' Igual hoje você fala da escola tecnicista, e não sei o quê, pode ser que a gente esteja falando [da Escola Plural]." (professor do 3º ciclo)

Bernard CHARLOT (2001) comenta que a democratização do acesso ao ensino torna a escola mais vulnerável às crises, pois cada vez que um país abre um segmento da educação às classes populares, abre a educação para novas contradições. A despeito de todos os entraves, dificuldades e erros estratégicos, creio que o Programa Escola Plural é uma iniciativa que se propôs, com intrepidez, a encarar as crises e contradições a que CHARLOT se refere. Penso, ainda, que o momento atual, em que se procura avaliar, problematizar e buscar soluções para os problemas detectados na implantação da Escola Plural,

³¹ Tomei o termo "no olho do furacão" como título dessa seção, por entender que, de certa forma, ele expressa a situação dos profissionais da Rede Municipal em relação ao contexto de implantação da Escola Plural.

convida a mergulhar no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, buscando desvelar as práticas envolvidas na construção desse novo modelo de escola.

Como professora de Educação Física, meu olhar se dirige de forma especial aos rumos que esta disciplina tem tomado no atual contexto, quando estão sendo construídas novas formas de organização escolar. Creio que uma experiência como a da Escola Plural seja um terreno propício para investigar os significados de corpo, movimento e da própria Educação Física como componente curricular, o que passo a discutir na próxima seção.

1.4. EM BUSCA DE UM CORPO “PLURAL”

A partir do acompanhamento da experiência da Escola Plural, feito por intermédio de leituras e diálogos com colegas que lecionam em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, fui conduzida a uma série de reflexões e questionamentos a respeito do “lugar” ocupado pelas práticas corporais — e pela Educação Física enquanto componente curricular — no contexto de um projeto político-pedagógico que se propõe a romper com a lógica *tradicional* de educação escolar.

Como já foi exposto neste capítulo, o discurso que fundamenta a proposta pedagógica da Escola Plural aponta para uma educação comprometida com a emancipação do sujeito e o pleno exercício da cidadania, compromisso esse que deve impregnar a atividade educativa desde a organização do tempo até a seleção de conteúdos a serem abordados. Aponta também para a construção de uma escola configurada como tempo/espço de vivência cultural e de produção coletiva.

O caderno Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica (BELO HORIZONTE, 1994), anuncia uma preocupação, por parte dos idealizadores do Programa, com a forma com que o corpo deve ser tratado pela escola:

“O ritmo de nossas aulas é monótono, repetitivo, pouco ativo. Os alunos e alunas permanecem demasiado tempo inertes, parados olhando o quadro, copiando. Passam horas na mesma postura, nos mesmos espaços: na carteira, na sala de aula. [...] A educação dos corpos — não o seu adestramento e controle — merece maior atenção nos processos escolares. É uma das lacunas mais lamentáveis em nossa pedagogia. Recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção de nossa identidade e da totalidade da nossa cultura exige criatividade profissional de todos nós.”

Um membro do departamento de educação de uma das subunidades administrativas (conhecidas como “Regionais”), que participou da gênese do Programa, declarou que a preocupação com o corpo estava presente desde as discussões iniciais.

“Olha, logo que a gente estava pensando na elaboração da proposta da Escola Plural, e nessa época eu estava na Regional Noroeste, e estava sendo pensado uma... uma escola que privilegiasse outros aspectos que não fossem apenas o cognitivo. [...] A gente acha que esse processo de trabalho com o corpo, ele é fundamental, independente da Educação Física. Nós não gostaríamos que se reduzisse apenas à área de Educação Física, que esse processo de trabalho com o corpo perpassasse todo o conhecimento cultural que nós temos.”

Na mesma direção, ARROYO (2000) afirma que dar ao corpo centralidade no processo educativo é uma tarefa fundamental da escola e desafia os profissionais da educação básica — não apenas os de Educação Física, ressalta ele — a buscar estratégias para recuperar a corporeidade como elemento da formação humana.

Dois dos *eixos norteadores* do Programa Escola Plural, “*A sensibilidade com a totalidade da formação humana*” e “*A escola como tempo de vivência sócio-cultural*” refletem, de forma especial, a preocupação com a perda da função socializadora da escola e chamam a atenção para a necessidade de uma maior abertura do tempo e do espaço escolares para a incorporação de novas dimensões de formação e de vivência da cultura.

“São inúmeras as práticas que tentam alargar a estreita concepção de educação ainda vigente. Novas dimensões da formação dos alunos, alunas e profissionais pressionam para ter um lugar legítimo nos Projetos Político-pedagógicos das escolas. Cada área e cada grupo de educadores poderá identificar inúmeras ações, que apontam essa sensibilidade crescente com a pluralidade das dimensões da formação humana das crianças, dos jovens e dos próprios profissionais.” (BELO HORIZONTE, 1994)

Encontra-se, também, em um dos documentos da Escola Plural, a afirmação de que “todo o sistema [da Escola Plural] está voltado para o aluno aprender saberes, crescer, desenvolver-se como sujeito sociocultural, na pluralidade de suas potencialidades humanas” (BELO HORIZONTE, 1996, p.3).

Para SOARES (2000), essa intenção se reflete no processo ensino-aprendizagem no sentido de uma extrapolação do âmbito da atividade intelectual (que recebe uma ênfase exacerbada no contexto escolar tradicional). A escola “passa a incluir outros aspectos, muitas vezes marginalizados na escola, tais como os processos corporais e manuais, os processos socializantes, a vivência cultural e a estética” (p.25). É nesta mesma perspectiva que BRACHT (2001b, p.77) afirma a importância da educação estética ou da sensibilidade “como elemento importante do que poderíamos chamar criticidade”. Ressaltando que a idéia de criticidade é muito centrada na idéia de razão (como dimensão intelectual), o autor acredita que tratar o corpo como “sujeito”, englobando as dimensões estéticas e éticas, pode contribuir para reformulação do conceito de criticidade e alargamento do próprio conceito de razão.

Há que se destacar, ainda, a investigação feita por Admir ALMEIDA JÚNIOR (2002). Em sua pesquisa de Mestrado, ele analisou a prática pedagógica de uma professora de Educação Física em uma escola municipal que apresenta forte nível de adesão ao Programa Escola Plural. O pesquisador observou que essa professora consegue articular, em suas aulas, as dimensões teórica e prática do conhecimento sobre os temas da cultura corporal de movimento. Valendo-se de diferentes estratégias, ela procura aproximar os sentidos de “fazer para compreender” e “compreender para fazer”, estimulando, nos alunos, a reflexão acerca dos “códigos, sentidos e significados das práticas trabalhadas nas aulas” (p.131). As noções de inclusão, de direito à participação e de respeito às diferenças são também contempladas nas aulas da professora pesquisada. ALMEIDA JÚNIOR destacou, ainda, a influência do contexto (uma escola que se organiza como “Plural”) na constituição dos saberes docentes dessa professora, destacando que sua prática pedagógica se desenvolve em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola e com as diretrizes da Escola Plural.

Diante de “pistas” como as fornecidas por ALMEIDA JÚNIOR e levando em conta o conjunto de intenções exposto nos documentos do Programa Escola Plural, senti-me autorizada a formular a seguinte hipótese: a escola (na concepção “Plural”) estaria, de diferentes formas, abrindo-se para um maior envolvimento do corpo no processo educativo, não mais no sentido

de conformação, mas de valorização do movimento como possibilidade de exercício da criticidade, da criatividade e manifestação da cultura.

Essa perspectiva remete a mais algumas perguntas que considero relevantes. Como uma escola que se organiza como “Plural” trata a corporeidade de seus alunos? Que concepções e práticas envolvem o movimento corporal nesse contexto? Quais as possíveis repercussões dos princípios e diretrizes da Escola Plural no ensino da Educação Física? Como a Educação Física tem se relacionado com as demais áreas do conhecimento e com a construção do projeto político-pedagógico da escola?

Estas questões — confesso — estão estreitamente ligadas às minhas utopias. Sonho com uma escola que esteja aberta para ouvir a voz do corpo, ao invés de silenciá-la; que considere o aluno na sua inteireza, reconhecendo a corporeidade como elemento indivisível e indispensável no processo de aprendizagem; que valorize o movimento corporal como expressão e produção de cultura.

Desde o período inicial de implantação da Escola Plural até os dias atuais, alguns pesquisadores têm investigado a Educação Física em escolas municipais de Belo Horizonte (ALTMANN, 1998; FARIA, 2001a; ALMEIDA JÚNIOR, 2002). Embora em todos esses trabalhos haja referências ao Programa, este se configurou como pano-de-fundo, já que os pesquisadores tinham outros temas como objeto principal.³² Com a investigação da inserção da Educação Física/atividades corporais no contexto de uma proposta inovadora de educação, pretendo fornecer elementos que contribuam para subsidiar reflexões, discussões e posicionamentos diante das recentes alterações nas formas de organização do conhecimento escolar.

1.5. O PERCURSO METODOLÓGICO

A natureza do problema e os objetivos da pesquisa, já explicitados nas seções anteriores, apontaram claramente para um estudo de caráter qualitativo. A realidade em que me propus a mergulhar — a escola de ensino fundamental — configura-se como uma complexa teia de práticas e significados que estão em

³² Os trabalhos de ALTMANN, 1998; FARIA, 2001a; ALMEIDA JÚNIOR, 2002; investigaram, respectivamente, as relações de gênero, os significados do esporte e a constituição do saber docente na Educação Física.

constante interação entre si e com o meio social externo. De acordo com Maria Cecília MINAYO (1999, p.21), a pesquisa qualitativa

“... se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Como o presente estudo pretende investigar as práticas corporais na escola, buscando informações do tipo “por quê?” e “como?”, faz-se necessário aproximar ao máximo de seu cotidiano, no intuito de penetrar no intrincado universo das práticas escolares e de seus significados. Evidenciou-se, portanto, a pertinência de se fazer uma *pesquisa de campo*, apoiada “no chão da escola”, ou seja, tendo esse ambiente como principal fonte de dados.

1.5.1. “Ir atrás da inovação onde achamos que ela está”: a opção pelo estudo de caso e a seleção do estabelecimento pesquisado

Diante da singularidade de cada estabelecimento de ensino na apropriação do projeto Escola Plural — questão já abordada neste capítulo — deparei-me com a impossibilidade de generalização das repercussões do programa nas diferentes unidades escolares e do próprio conceito “Plural”. A avaliação feita pelo GAME (2000) revelou, com efeito, que a construção da Escola Plural está se fazendo na própria dinâmica de assimilação de seus princípios e que este processo tem revelado grandes diferenças de um estabelecimento para outro (p.58-59).

Frente a esse quadro, optei por realizar um estudo de caso, focalizando uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte que apresentasse forte adesão aos princípios e orientações da Escola Plural. Nessa perspectiva, a especificidade do caso tornou-se um elemento fundamental, pois forneceu a característica metodológica necessária a esta pesquisa, ou seja, a sua novidade. (ROESE, 1998, p.192). É justamente o caráter especial do caso que o converteu em objeto de interesse pois, de acordo com GITAHY (apud ROESE, 1998, p.192) “para estudar a inovação é preciso buscá-la onde ela está ou onde achamos que ela tem possibilidade de ocorrer”. Nesse sentido, cabe

ressaltar que não há, neste estudo, a preocupação com a generalização de resultados.

Somando-se às considerações acima, registro a opinião de HERNÁNDEZ et al. (2000, p.9), para os quais o estudo de caso

“... é a melhor forma de representar a complexidade de uma escola e conhecer, por meio de uma aproximação global, a cultura que toma corpo nas concepções e na prática diária de todas as pessoas que nele se relacionam”

Tendo feito, portanto, esta escolha metodológica, prossegui em busca da escola que seria o meu terreno de pesquisa, ciente das limitações que permeiam a definição do grau de adesão dos estabelecimentos à Escola Plural, pois, como afirmaram os pesquisadores do GAME (2000, p.58), caracterizar uma escola como sendo ou não um Escola Plural é algo bastante complexo:

“Uma observação superficial, sem o mergulho nos sentidos e significados construídos no cotidiano das práticas pedagógicas, não permite categorizar ou julgar as diferentes escolas na perspectiva de afirmar sobre sua adesão ou não ao programa.”

A definição da escola pesquisada foi feita mediante pesquisa exploratória, realizada entre fevereiro e março de 2001. Levei em conta, para a escolha do estabelecimento de ensino a ser pesquisado, critérios que envolveram, além do auto-posicionamento da escola em relação à adesão ao Programa, aspectos relativos à sua forma de organização. A partir das diretrizes expostas nos cadernos da Escola Plural, procurei indícios de adesão nas formas de avaliação, na existência de *projetos coletivos/projetos de ensino*, na organização por ciclos e na carga horária destinada às discussões pedagógicas e produção coletiva dos docentes.³³

Com base nos critérios delineados, passei a listar possíveis opções, por meio de:

³³ Nesta fase exploratória pude constatar, por meio de pesquisa documental e de conversas com profissionais considerados bons conhecedores da Rede Municipal, que são poucos os estabelecimentos de ensino que apresentam adesão explícita ao Programa Escola Plural.

- sondagem junto a profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (CAPE);³⁴
- consulta às versões escritas dos projetos pedagógicos e projetos de ensino das escolas da Rede Municipal, disponíveis nos arquivos da CPP (Coordenação de Políticas Públicas, órgão ligado à SMED);
- pesquisa no banco de dados da Rede Municipal elaborado pelo GAME (2000).³⁵

Quatro estabelecimentos se configuraram como tendo um perfil adequado aos meus propósitos investigativos. Optei por eliminar dois deles por já terem sido, em períodos recentes, terreno de pesquisas na área da Educação Física. Fiz esta opção tanto pelo receio de que meu conhecimento prévio desses trabalhos resultasse em “viés”, quanto pela possibilidade das escolas/ sujeitos se mostrarem menos disponíveis por já terem sido alvo de pesquisa. O terceiro estabelecimento foi descartado após visita inicial, quando pude constatar que a sua adesão aos princípios do Programa era bastante frágil, ou seja, apesar de se declarar “Plural”, a escola funcionava, em diversos aspectos, na lógica tradicional. Situações semelhantes foram vivenciadas pelo grupo de pesquisa do GAME e confirmam que a complexidade de sentidos que envolve a definição da “identidade pedagógica” de cada escola traz limites às classificações do tipo “plural” ou “não plural” :

“... por diversas vezes os pesquisadores ficaram atônitos porque escolas indicadas como ‘Plurais’ apresentaram detalhes grosseiros que não se enquadravam na proposta. Algumas demonstravam equívocos nas formas de interpretação desses eixos, embora dizendo-se ‘Plurais’. Outras diziam-se resistentes ao programa e apresentavam-se com práticas avançadas voltadas inteiramente aos princípios da proposta ” (GAME, 2000, p.58-59)

³⁴ Ao conversar com esses profissionais, percebi que, além de amplo conhecimento da Rede Municipal, eles possuem um bom nível de informação e de interesse em relação às pesquisas acadêmicas que têm sido desenvolvidas no contexto da Rede. Acredito que isso pode ser entendido como um sinal de aproximação entre a Academia e as instâncias gestoras da educação no município.

³⁵ O relatório do GAME (2000) sobre a Escola Plural inclui um banco de dados que contém informações sobre todas as unidades escolares da Rede Municipal no que diz respeito à parte física, forma de organização pedagógica e projetos existentes.

Dentre as quatro escolas indicadas, restou, portanto, apenas uma. Ela havia sido citada pela maior parte das pessoas consultadas por mim. Ao buscar informações mais detalhadas, soube que um colega do mestrado lecionava naquele estabelecimento, tendo-se licenciado pouco tempo antes. A partir de uma conversa com esse colega, pude confirmar as referências fornecidas por outros informantes e constatar que a escola atendia aos critérios anteriormente estabelecidos por mim.

O primeiro contato com a escola foi feito por telefone, quando me apresentei à diretora e expus minha intenção de pesquisa. Ela se mostrou receptiva e dispôs-se a consultar o grupo de professores a respeito do assunto. Já no segundo contato, também por telefone, a diretora comunicou que os docentes não haviam manifestado objeção e que eu poderia realizar a pesquisa naquele estabelecimento, desde que me comprometesse a dar um retorno aos profissionais da escola a respeito dos resultados obtidos.

A primeira visita confirmou a adequação do estabelecimento aos meus propósitos de pesquisa. Por intermédio de uma conversa com uma das *coordenadoras de ciclo*, pude perceber que a organização da atividade pedagógica da escola apresentava significativa sintonia com as diretrizes da Escola Plural. No dia seguinte, iniciei “oficialmente” o trabalho de campo. Era tarde de reunião pedagógica e a diretora apresentou-me ao grupo de professores, cedendo-me, em seguida, a palavra. Entreguei a eles um folheto contendo a síntese da minha proposta de estudo, falei um pouco sobre ela e expliquei a forma como eu pretendia me inserir no cotidiano do estabelecimento. O grupo demonstrou receptividade à minha pessoa e interesse pelo meu tema de pesquisa, aspectos que se mantiveram ao longo de todo o período em que lá estive. ³⁶

1.5.2. A observação direta: mergulho no cotidiano escolar e descoberta de novas trilhas

Minha incursão na escola deu-se por intermédio da *observação direta*. A possibilidade de observar “contextos naturais”³⁷ e de dialogar com os sujeitos

³⁶ Este procedimento se repetiu, posteriormente, no turno matutino, com igual receptividade por parte os docentes.

³⁷ Expressão usada por BURGESS (1997, p.86) em contraposição às situações artificiais de pesquisa (como na investigação experimental) e às situações artificialmente construídas pelo pesquisador (como as entrevistas).

envolvidos a respeito das experiências observadas pareceu-me não só atraente como adequada à minha proposta investigativa.

Para Menga LÜDKE e Marli ANDRÉ (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional. Segundo estas autoras, além de possibilitar a descoberta de aspectos novos de um problema,

“A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (p.26)

Desde o início da investigação, foi-me facultado livre acesso a todas as dependências da escola.³⁸ Minha atuação se deu de forma semelhante à do observador descrito por Howard BECKER (1993, p.47):

“Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.”

Nessa perspectiva, assistindo a aulas, participando de reuniões, passeando pelos pátios, merendando ora com alunos, ora com professores, fui tecendo os fios dessa investigação. Por meio de conversas casuais, de perguntas relativas às situações vivenciadas, de comentários sobre questões do cotidiano da escola, meu papel de observadora foi-se consolidando.

Com um propósito misto de comodidade e curiosidade científica, passei a comprar pão, frutas e verduras no próprio bairro, e também a circular por suas ruas e avenidas, buscando apreender o “clima” dos arredores da escola.

³⁸ A direção da escola permitiu, inclusive, que eu levasse emprestados livros e fitas de vídeo do seu acervo.

O trabalho de campo foi realizado entre 21 de março e 7 de dezembro de 2001, nos turnos matutino e vespertino.³⁹ Nesse período, eu ia à escola de três a quatro vezes por semana — variando de acordo com as atividades que estavam acontecendo. Durante todo este tempo tive notáveis acolhida e colaboração por parte de todos que estudam e trabalham na escola.

De acordo com as diretrizes delineadas no projeto de pesquisa, as aulas de Educação Física seriam meu foco preferencial de observação. Entretanto, ao entrar em contato com o terreno de pesquisa, percebi que o movimento corporal tinha, naquele espaço, uma dimensão bem mais abrangente — dentro do projeto pedagógico e em relação ao próprio “clima” da escola —, do que uma disciplina curricular poderia conter em suas “grades”. Impôs-se, dessa forma, a necessidade de ampliar o foco de observação e a própria concepção do objeto de estudo. Contribuiu para isso o fato de que a Educação Física, em seu formato disciplinar, não estava presente em todos os ciclos de formação, configurando-se, em alguns casos, associada a outros saberes, sob forma de projetos.

Nessa perspectiva, o foco de observação abriu-se em direção às formas com que o corpo é tratado na escola, bem como as práticas corporais que acontecem, não só nas aulas de Educação Física, mas em diferentes tempos e espaços. Mesmo sob o risco de não conseguir — devido à minha condição de pesquisadora iniciante e aos próprios limites de um trabalho de Mestrado — dar ao tema a profundidade que ele requer, abracei o desafio, considerando que a contribuição desta pesquisa pode dar-se também no sentido de levantar “pistas” para futuras investigações.

Repensar as questões da pesquisa a partir do “chão da escola” foi algo tão desafiador quanto fascinante. Novas perguntas emergiam a todo instante. A efervescência de acontecimentos fazia-me desejar estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, na ânsia de não perder nenhum dado importante. Em diversas ocasiões tive que fazer escolhas difíceis. Como nos dias de sexta-feira, em que aconteciam simultaneamente vários eventos de meu interesse:

³⁹ O trabalho de campo teve uma interrupção de três meses: em julho, por motivo de férias escolares e em agosto e setembro em decorrência da greve dos trabalhadores de ensino da Rede Municipal, à qual a escola pesquisada aderiu integralmente. Em certos momentos, concentrei meu trabalho de observação em um ou outro turno, mas na maior parte do tempo o trabalho de campo envolveu simultaneamente os dois turnos.

reunião pedagógica, ensaio do grupo de teatro da escola e *oficinas* de grafite e *break*.

Além das aulas e projetos que envolvem a Educação Física e/ou práticas corporais, a observação do trabalho pedagógico em diferentes contextos (como planejamento de atividades, conselhos de avaliação, eventos, reuniões entre professores e com pais de alunos) foi fundamental para a compreensão dos “sentidos do corpo” na escola. Os tempos intersticiais como entradas e saídas dos turnos, intervalos entre aulas e horário de recreio também se revelaram como importante campo de observação. A duração das observações, a escolha dos sujeitos e contextos observados e a minha forma de participação como observadora (mais próxima dos alunos ou dos professores, por exemplo), foram sendo definidas de acordo com as necessidades delineadas pelo desenvolvimento do trabalho. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.127)

Estar na escola, pela primeira vez, em um “lugar” diferente — nem aluna, nem professora — foi uma experiência bastante rica, apesar do constrangimento que isso me causou no início. Seguindo as orientações de Robert BOGDAN e Sari BIKLEN (1994, p.126), esforcei-me para não ser vista pelos alunos como professora ou outra figura de autoridade, mas como uma “quase-amiga”. Penso que, dentro do possível, fui bem sucedida. Embora eu me tenha apresentado como pesquisadora em todas as turmas e falado um pouco sobre meu tema de estudo, nos primeiros dias, alguns estudantes — especialmente os mais jovens — identificaram-me como uma “espiã infiltrada”. Imaginavam que minhas anotações eram relativas à observação dos seus comportamentos e seriam entregues aos seus professores. Felizmente, essa suspeita não durou muito tempo. Poucos dias após minha chegada à escola, os alunos já encaravam minha presença com bastante naturalidade, inclusive cometendo pequenas transgressões na minha frente, como se não houvesse uma “entidade adulta” entre eles — mais do que isso, chegavam a dirigir a mim olhares de cumplicidade. Ainda assim, os que não memorizaram meu nome chamavam-me por “professora” ou simplesmente “fessora”, talvez por não terem encontrado vocativo mais adequado.

Um aspecto marcante da experiência de campo que eu gostaria de registrar aqui foi a observação dos atritos que aconteciam entre alunos, principalmente na hora do recreio. Nos primeiros litígios que presenciei —

brigas, discussões, disputas por espaço — tive que me conter para não intervir. Deslocar-me de uma posição de autoridade, silenciar a voz de professora e ficar assistindo “de camarote” a situações em que por vezes eu enxergava injustiças e exclusões, se por um lado não foi fácil, por outro foi extremamente interessante. Especialmente porque pude constatar que quase todos os conflitos presenciados por mim foram solucionados sem a mediação de um adulto. Percebi que os alunos desenvolveram estratégias que lhes permitem sair dessas situações com a mesma facilidade com que nelas se envolvem.

Quanto aos professores, passada a curiosidade inicial sobre o motivo que me trazia à escola, tratavam-me com certa naturalidade e esforçavam-se para me situar na complexa organização pedagógica da escola e me deixar inteirada dos assuntos comentados entre eles. Talvez por estarem vivendo um processo de transição no qual há poucas certezas, demonstravam uma grande abertura — quase uma necessidade — de interlocução. Pelo fato de eu representar um olhar externo (fora do “olho do furacão”), muitos deles procuravam-me espontaneamente para falar de suas impressões e trocar idéias a respeito de suas aulas, da escola e do Programa Escola Plural. A sensação de se estar envolvido em algo ainda muito novo e, de certa forma, muito experimental, fez com que os professores se sentissem à vontade inclusive para falar dos próprios erros — por exemplo, uma metodologia de trabalho que não funcionou, um projeto que não foi adiante.

Nesse período de observação, o *diário de campo* foi meu companheiro inseparável. As observações eram registradas, na escola, em um “protocolo de observação” (ver anexo 1). Em casa, as anotações eram transcritas para a versão digital do *diário*. Este exercício de transcrição foi, para mim, um dos momentos principais do processo de pesquisa, pois, mesmo lidando com dados recém-colhidos, eu já me sentia como se tivesse obtido certo distanciamento do campo, o que me permitiu acrescentar impressões, triangular dados e elaborar análises.

1.5.3. As entrevistas

Para BOGDAN e BIKLEN (1994, p.134), a entrevista, em pesquisas qualitativas, “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a

maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". Com efeito, a necessidade de apreender com mais clareza os sentidos dados pelos sujeitos às ações vivenciadas fizeram com que o recurso à entrevista como estratégia de investigação, já previsto por mim no projeto de pesquisa, tivesse sua importância aumentada à medida que transcorria o trabalho de observação do cotidiano escolar.

Foram entrevistados 6 professores, 36 alunos e a presidente da associação de moradores do bairro, que é também funcionária terceirizada da escola e mãe de aluno.⁴⁰ Todas as entrevistas tiveram caráter semi-estruturado.

"[a entrevista] é semi-estruturada quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa." (NEGRINE, 1999, p.74)

Às entrevistas planejadas, somaram-se duas outras que aconteceram quase por acaso. A primeira delas surgiu de uma conversa informal com um professor do 3º ciclo, na sala dos professores. Falávamos sobre o Programa Escola Plural e ele fazia análises que julguei serem muito interessantes. Perguntei se poderia ligar o gravador, ele consentiu, e essa "conversa gravada" trouxe dados relevantes para a pesquisa. A segunda situação ocorreu quando fui entrevistar uma professora do 1º ciclo. Ela atua também no departamento de educação da Administração Regional e sugeriu que a entrevista fosse feita lá. Ao me apresentar três integrantes de sua equipe de trabalho, a professora perguntou-me se eu gostaria de propor algumas questões para o grupo, antes de entrevistá-la separadamente. Aceitei prontamente a sugestão e daí surgiram dados que me possibilitaram, entre outras coisas, situar melhor a escola pesquisada no contexto da "Regional", que congrega 27 estabelecimentos escolares.

As entrevistas com professores tiveram como objetivo principal contribuir para o esclarecimento dos significados atribuídos por eles à própria

⁴⁰ Todos os entrevistados concordaram que as entrevistas fossem gravadas em fita cassete. Das 14 fitas resultantes, 11 foram transcritas por mim e 3 por outra pessoa.

prática pedagógica, ao projeto pedagógico da escola e ao Programa Escola Plural, bem como as inter-relações entre estes tópicos. Foram entrevistados os responsáveis pela Educação Física e/ou atividades corporais em cada ciclo.⁴¹ As entrevistas foram realizadas individualmente, com exceção de duas professoras do 2º ciclo que, por questões de disponibilidade de tempo, foram entrevistadas juntas. Os professores cederam, para as entrevistas, parte de sua carga horária destinada a planejamento e preparação de material didático. Foram propostas questões a respeito de suas trajetórias docentes, da organização pedagógica da escola, do Programa Escola Plural e do trabalho realizado por eles nos projetos e aulas.

Os professores entrevistados demonstraram bom nível de conhecimento da proposta da Escola Plural, utilizando, inclusive, termos e expressões característicos dos *cadernos* do programa. Em geral, expressaram-se com liberdade e não demonstraram receio em emitir opiniões contrárias a alguns aspectos da organização pedagógica da escola. Alguns dos entrevistados deixaram transparecer, em seus depoimentos, que foi significativa para eles a oportunidade de descrever, refletir e elaborar análises sobre aspectos de sua prática cotidiana. Ressalto, porém, que as últimas entrevistas foram melhores que as primeiras, uma vez que, estando eu um pouco mais familiarizada com a função de entrevistadora, conseguia, de forma mais efetiva, contrapor novas questões e encadear temas a partir das declarações dos entrevistados. Isso reforça a importância de que pesquisadores iniciantes se exercitem como entrevistadores antes de irem a campo, o que me arrependo de não ter feito.

A entrevista com a líder comunitária teve como objetivo principal a coleta de informações sobre a história da fundação da escola, da qual ela não só foi testemunha, como um dos principais agentes. Sendo ela mãe de um aluno do estabelecimento, procurei explorar também, na entrevista, suas opiniões a respeito do projeto político-pedagógico da escola e do Programa Escola Plural, obviamente sem nenhuma pretensão de representatividade. Cabe ressaltar que, embora a entrevistada tenha pouca escolaridade, o envolvimento em movimentos sociais de diferentes naturezas configurou-se, para ela, como importante espaço de formação. Impressionaram-me seu nível de

⁴¹ Com exceção do 1º ciclo matutino, cujas aulas de Educação Física estão sob a responsabilidade da professora-referência de cada turma. No 1º ciclo vespertino, em que há dois professores responsáveis pelas aulas, apenas um foi entrevistado.

conscientização política e sua capacidade de analisar de forma crítica as experiências vividas.

Os alunos foram entrevistados em grupos. Esta opção foi feita no intuito de dar voz a um maior número de estudantes e de possibilitar situações de diálogo. Procurei, por meio das entrevistas, agregar elementos que me auxiliassem a compreender a relação dos alunos com a escola enquanto espaço físico, com seu projeto pedagógico e com as atividades corporais desenvolvidas dentro e fora das aulas. Foram realizadas seis entrevistas coletivas, cada uma delas com seis alunos. Formaram-se três grupos em cada turno, sendo um grupo de cada ciclo. Para a seleção dos alunos entrevistados, foram utilizados os seguintes critérios:

- os grupos foram compostos de seis alunos, sendo dois de cada ano do ciclo;
- procurou-se compor os grupos com alunos de turmas e sexos diferentes;
- de cada ano do ciclo, foi escolhido um(a) aluno(a) dentre os mais participantes das aulas e/ou projetos que envolvem práticas corporais e outro(a) dentre os menos participantes, no intuito de evitar “viés”. Para essa seleção contei, além das minhas observações durante o trabalho de campo, com a indicação de alguns professores.

Uma colega do mestrado auxiliou-me na organização das sessões de entrevista e no registro das impressões sobre a participação dos integrantes de cada grupo. O local das entrevistas era definido de acordo com a disponibilidade da escola, ou seja, no espaço que estivesse desocupado naquele momento. As cadeiras eram dispostas em círculo, e tanto os alunos como as entrevistadoras usavam crachás com o nome. Fundamentando-me em CHARLOT (1996), conduzi a entrevista por meio de questões que se baseavam em situações concretas, estimulando os entrevistados a relatar episódios, fazer descrições, análises, emitir opiniões etc.⁴² Os assuntos giravam em torno de questões da escola — gerais ou pontuais —, variando de acordo com a faixa etária dos entrevistados. Os temas eram introduzidos por questões do tipo:

⁴² Nos “inventários do saber” usados por CHARLOT em uma de suas pesquisas (1996), os alunos são estimulados a relatar (por escrito) suas experiências e idéias a partir de questões concretas, relacionadas às suas experiências de vida. O autor ressalta que esse tipo de questão leva o aluno a fazer escolhas, expressando o que é mais significativo para ele.

- Suponha que um primo seu que mora em outra cidade tenha vindo visitá-lo. Ele quer saber como é a sua escola. Como você a descreveria para ele?
- Ele quer saber, também, se você tem aulas Educação Física. Como são essas aulas?
- Imagine que você é o(a) diretor(a) da escola. Quais seriam suas propostas? O que você mudaria e o que você manteria?

As entrevistas com alunos foram realizadas próximas ao final do período da pesquisa de campo. Essa decisão teve repercussões positivas e negativas. Se, por um lado, me possibilitou elucidar uma série questões percebidas (e registradas) durante o período de observação, por outro trouxe à tona outras questões para as quais eu não havia despertado antes e que mereceriam ser observadas com mais cuidado durante as atividades cotidianas. Penso que o ideal seria que elas tivessem sido realizadas no meio do período.

No que diz respeito à participação dos alunos, as entrevistas foram diferentes umas das outras. Alguns grupos se mostravam retraídos no início, vindo a se soltar aos poucos, ao longo da conversa. Outros já se sentiam bem à vontade desde as primeiras questões, falando com desenvoltura. De uma forma geral, os alunos entrevistados demonstraram considerável familiaridade com a prática da interlocução em grupo: respeitavam-se mutuamente nas falas, prestando atenção no discurso do colega. As declarações eram, em geral, bem conectadas às questões propostas. O entendimento das questões foi rápido e os alunos dialogavam entre si.

Nos grupos de 1^o ciclo, as entrevistas transcorreram de forma bastante tranquila. Espontaneamente, os alunos levantavam o dedo, após cada pergunta, indicando que seria aquela a ordem das respostas. A interação dos grupos durante a entrevista foi muito boa, sendo que alguns alunos se pronunciavam várias vezes em relação a um mesmo tema. As respostas e comentários eram elaborados de forma bastante concreta, ou seja, a recorrência aos exemplos era freqüente, assim como a utilização de dados da realidade para fundamentar a idéia que estava sendo exposta.

Os alunos do 2^o e 3^o ciclos apresentaram boa capacidade de expressão de suas idéias e bom conhecimento do funcionamento geral da

escola. Além dos aspectos relativos à organização do espaço escolar, falaram do que é trabalhado com eles pedagogicamente, demonstrando uma postura crítica e atenção a essas questões. A palavra era, no início, endereçada a cada aluno, mas à medida que a entrevista fluía, eles passavam a falar espontaneamente. Para os problemas abordados, propostas eram sugeridas.

Alguns assuntos exerciam maior impacto sobre os alunos — isso foi observado em todas as entrevistas — fazendo com que os grupos passassem a se expressar com mais ênfase. Nesses momentos, qualquer formalidade ou constrangimento relativos a uma situação de entrevista eram esquecidos, dando lugar a uma clima de conversa: um trocando idéia com outro, completando ou comentando a declaração do colega, exemplificando, reforçando ou apresentando opinião contrária, numa clara postura de interação. Foi interessante observar, que, apesar do clima interativo, as respostas não pareciam contaminar-se umas com as outras, ou seja, os alunos se mostraram bastante fiéis às próprias idéias.⁴³

1.5.4. A análise documental

Segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de uma tema ou problema”.

Neste estudo, a análise documental foi utilizada, em primeiro lugar, na abordagem das concepções que fundamentam o Programa Escola Plural. Os princípios e diretrizes explicitados nos cadernos oficiais do Programa, tomados como expressão do movimento de inovação pedagógica que aflorou no Brasil na década de 1990, contribuíram efetivamente para este estudo, servindo como referência para análises e comparações.

Seria também de grande relevância a análise do texto do projeto político-pedagógico da escola, porém este ainda não tem versão escrita.⁴⁴ O que mais se aproxima disto, segundo uma das coordenadoras, é um texto

⁴³ Os registros a respeito das situações de entrevista com alunos foram elaborados com a contribuição da colega Mônica Rahme.

⁴⁴ A diretora me informou que havia um grupo envolvido na elaboração escrita do projeto político-pedagógico da escola, porém as limitações de tempo fizeram com que a conclusão da tarefa fosse adiada para o ano seguinte.

elaborado pela equipe pedagógica e publicado em um dos cadernos da série *Rede de Trocas*⁴⁵. Nele, a escola relata um pouco de sua história, sua estratégia de enturmação e alguns de seus principais projetos.

Outra fonte documental à qual tive acesso são registros de projetos coletivos/projetos de ensino, atividades e eventos realizados na escola ou com a participação desta. Ao longo do trabalho de campo, recolhi outros documentos como trabalhos de alunos, fichas de avaliação, textos didáticos, pautas de reuniões, quadros de horários, comunicados da escola aos pais dos alunos etc. Este procedimento contribuiu para a compreensão de aspectos da cultura docente, das relações professor-aluno-famílias e da própria organização pedagógica daquele estabelecimento escolar.

O registro das atividades pedagógicas e eventos por meio de vídeo-documentários revelou-se também como uma fonte documental significativa. Foram analisadas cinco fitas abordando momentos do trabalho pedagógico desde a inauguração da escola. A produção desses vídeos, que contam com narração e edição cuidadosa, já vem se constituindo uma tradição na escola, o que revela uma preocupação dos profissionais em registrar as diferentes etapas da história do estabelecimento. Esta história será abordada no próximo capítulo, assim como os aspectos físicos, humanos e organizacionais da escola pesquisada.

⁴⁵ A série “Rede de Trocas”, editada pela Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo divulgar, entre os profissionais da Rede, experiências pedagógicas bem sucedidas que acontecem nas unidades escolares.

2. A ESCOLA MUNICIPAL HORIZONTES ¹

A Escola Municipal Horizontes é relativamente nova — foi inaugurada em 1997. Localiza-se no extremo sul de Belo Horizonte. O bairro onde se encontra a escola também pode ser considerado novo — sua ocupação ocorreu principalmente nas décadas de 1970 e 1980. No bairro vivem famílias que se enquadram na definição de classe média-baixa e baixa.

De acordo com dados da PBH, a sub-região da qual o bairro faz parte tem a maioria de suas residências com padrão de acabamento *popular* (16%) e *baixo* (74%), sendo que 9% apresentam padrão *normal* e 1% *alto*.² Especificamente no bairro onde se encontra a escola, o padrão das construções é bastante heterogêneo. Andando pelas ruas, podemos ver casas espaçosas e bem acabadas lado a lado com barracos bastante rústicos, de alvenaria à mostra. Praticamente não há muro ou fachada que não esteja pichado, e isso inclui o muro externo da escola.

Embora esteja inserido numa região de tradição industrial, o bairro não possui indústrias, é essencialmente residencial. Seu comércio restringe-se a pequenos estabelecimentos como padarias, mercearias, *sacolões*, bares, armarinhos etc. Clínicas, hospitais, bancos, postos de gasolina, supermercados, comércio de móveis e eletro-eletrônicos, entre outros, são encontrados nos bairros limítrofes ou na área central da macrorregião, que possui grande e completa estrutura de comércio e serviços, sendo praticamente independente do centro de Belo Horizonte.

O bairro é cortado por uma larga avenida com canteiro central, sua principal via de acesso. As ruas — todas asfaltadas — são relativamente tranqüilas no que diz respeito ao tráfego de veículos. Em algumas delas é comum encontrar crianças jogando bola, andando de bicicleta ou empinando papagaios. As entrevistas com os alunos da escola confirmaram: a rua ainda constitui um espaço de lazer e brincadeiras de muitas crianças. Não se encontram, no bairro, locais que possam ser considerados centros de convivência como, por exemplo, praças, clubes ou centros comerciais. Também

¹ O nome da escola e os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa são fictícios.

² Anuário IPTU (BELO HORIZONTE, 2000)

não há quadras ou espaços de prática esportiva. A escola contribui para suprir essa carência, abrindo suas quadras para a comunidade nos finais de semana.

O bairro possui um templo da Igreja Católica e outros, menores, de diferentes denominações evangélicas. No que diz respeito à educação, além da escola pesquisada há uma creche que atende crianças com até sete anos.³ Um grande número de crianças da E. M. Horizontes já passou por essa creche. Alguns alunos do 1º ciclo ainda a frequentam (escola em um turno e creche no outro).

Todo o bairro é provido dos serviços de energia elétrica, água, esgoto e telefone, havendo também telefones públicos (orelhões) em diversos pontos. Duas linhas de ônibus servem aos moradores.

2.1. A HISTÓRIA DA ESCOLA ⁴

Foi a Associação de Moradores do bairro quem protagonizou a conquista da E. M. Horizontes junto à prefeitura, por meio do primeiro “Orçamento Participativo” ⁵, em 1993. O desejo da comunidade por uma escola na região, porém, é bem mais antigo. A Associação foi fundada em meados da década de 1980, quando a ocupação do bairro estava em expansão, assim como as demandas por saneamento básico, pavimentação de ruas, atendimento por linha de ônibus, entre outras. De acordo com Eva, atual presidente e uma das fundadoras da Associação, a comunidade enfrentava grandes dificuldades na obtenção de vagas nos estabelecimentos de ensino dos bairros vizinhos, o que gerou uma mobilização de moradores pela construção de uma escola no próprio bairro:

“Essa demanda por uma escola começou... já tinha começado há bem tempo antes do Orçamento Participativo. [...] Quando a gente ia reivindicar, que era só mesmo na prefeitura, uma coisa assim, que não tinha o Orçamento

³ A creche, de gestão comunitária, possui convênio com a Prefeitura Municipal e conta também com a ajuda do Fundo Cristão em sua manutenção.

⁴ História reconstruída a partir de três fontes principais: o depoimento da líder da Associação de Moradores do bairro, o caderno “REDE DE TROCAS” (2000) e um vídeo-documentário produzido pela escola na ocasião de sua inauguração.

⁵ O Orçamento Participativo é um programa implementado em Belo Horizonte pela administração municipal da *frente* encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores, no qual os moradores participam de fóruns visando definir, a partir de determinada disponibilidade de verba, as obras prioritárias para as suas sub-regiões. O “OP” , como é conhecido, vem acontecendo desde 1993 até os dias atuais.

[Participativo] *nem nada, eles falavam, alegavam que não precisava, que não tinha aluno, não tinha criança suficiente pra poder estar fazendo uma escola na época. Aí nós fizemos, né, a Associação reuniu e tirou aquelas comissões, tantas pessoas para cada rua, batendo de porta em porta e anotando o nome e a idade de quantas crianças tinham em cada casa, pra poder saber quantos alunos tinham.*" (Eva, presidente da Associação de Moradores)

Diante da constatação de que o bairro tinha número suficiente de crianças em idade escolar que justificasse a construção da escola, o Orçamento Participativo foi visto pela comunidade local como uma possibilidade de conquistá-la. Isso contribuiu para aumentar a mobilização dos moradores em torno da causa. O processo, entretanto, não foi simples. Segundo Eva, no fórum do Orçamento Participativo havia várias outras demandas antigas dos bairros vizinhos, inclusive de duas escolas da redondeza, que estavam pleiteando verba para reforma. Após uma negociação carregada de disputas e tensões entre os delegados⁶ das diferentes sub-regiões que participavam do fórum, foi finalmente consolidada a conquista da escola. (BELO HORIZONTE, 2000, p.2)

Iniciou-se, em seguida, um outro processo complexo. O terreno adquirido pela prefeitura para construção do prédio escolar não tinha extensão suficiente, por isso houve a necessidade de desapropriação de algumas casas limítrofes. A situação complicou-se com a resistência de algumas famílias à desapropriação, e mais uma vez a comunidade interveio por intermédio da Associação de Moradores:

"Aí o bicho pegou, né? Uma família, não teve problema com ela não, mas as outras, aí foi um... nó, elas não concordaram, de jeito nenhum, inclusive a gente achou que estava mesmo baixo, o preço, sabe? [...] Aí foram para o advogado lá na Sudecap, eu sei que eu fui com eles, cada morador foi, o dono do imóvel, geralmente foi marido e mulher, e eu, representante da Associação. [...] Aí fomos pra lá, aí eu cheguei lá e falei: 'Não, nós não queremos, esse preço nós não aceitamos de espécie nenhuma, porque não dá pra eles comprarem outro local, a gente não quer'." (Eva)

Após longa negociação, as famílias desapropriadas e a prefeitura chegaram a um acordo e a construção do prédio foi iniciada. Alguns

⁶ O delegados são representantes indicados por diferentes instituições e entidades: igrejas, escolas, associações de moradores etc.

representantes da Associação de Moradores foram designados para acompanhar a obra.

O nome da escola também foi escolhido pela comunidade, através de votação:

“Os nomes foram tirados em assembléia, a gente um domingo inteiro, uma manhã inteira, né, cada um dando um nome, então encheu o quadro lá de nome, aí foi eliminando, foi votando, votando, até fazer uma... eliminar até chegar em três para poder votar em urna mesmo, marcou um outro dia para poder estar votando, a comunidade toda votou, e tal. [...] É um nome mais ou menos assim... parecido com a luta que a gente, né, estava passando por ela.” (Eva)

No início do ano letivo de 1997, antes mesmo da finalização da construção, a escola iniciou suas atividades com quatro turmas de 1º ciclo (105 alunos), ocupando, provisoriamente, salas emprestadas em uma escola municipal de um bairro vizinho. Nesse período, os alunos eram transportados em ônibus cedidos pela prefeitura. (REDE DE TROCAS, 2000, p.2)

A E. M. Horizontes foi fundada, portanto, no terceiro ano de implantação da Escola Plural. Desde o início a escola demonstrou forte adesão ao Programa, especialmente devido ao posicionamento de sua primeira diretora, que foi escolhida pela comunidade do bairro, conforme relata Eva:

“E aí tinha vários... candidatos pra direção da escola. E a gente não queria assim, indicar ninguém, porque a gente, fica difícil, né? E a prefeitura também nós não concordamos da prefeitura indicar uma pessoa e mandar, assim. Aí a gente teve uma reunião, com o pessoal da igreja, com o pessoal da associação, o pessoal da creche, tivemos a reunião assim com gente da prefeitura, pra poder... Aí então a gente vai fazer o seguinte: as pessoas que estão sendo candidatas à direção da escola, marcou uma data com elas e com a gente, então tirou uma equipe pra poder estar indo, pra ter... uma entrevista, né, com os candidatos. [...] Os candidatos inscreveram acho que lá na prefeitura mesmo, na Secretaria de Educação, e eles marcaram com os candidatos e marcaram com a gente. Falou ‘ó, então, quem vai?’ Aí, nessa reunião que nós tivemos, tiramos uma comissão com uma pessoa representando a igreja, outra representando a creche, representando a associação pra poder estar indo lá fazer uma entrevista pra gente fazer uma avaliação dos candidatos. Aí nós tivemos uns três, né... quatro candidatos. Saía um, entrava outro, a gente fazia pergunta, conversava, e tal, né, o grupinho da comissão ali, depois a gente definiu, achou a melhor proposta.”

O episódio narrado acima permite estabelecer relações entre a conquista da escola pelos moradores do bairro e sua adesão ao Programa Escola Plural. A candidata escolhida manifestou sua opção por um projeto pedagógico inovador e suas idéias foram acolhidas pelos representantes da comunidade:

“ Bateu com aquilo que a gente estava vivendo, parece que é uma pessoa assim, que era da mesma luta da gente, com o mesmo propósito, o mesmo objetivo.” (Eva)

A primeira diretora da escola foi quem definiu a primeira equipe de professores. Convidou pessoas que, assim como ela, apresentavam sintonia com os princípios do Programa Escola Plural e que se dispuseram a desenvolver um trabalho diferente dos moldes *tradicionais*. Isso foi fundamental para que a escola assumisse uma característica que ainda hoje é marcante: o posicionamento favorável à Escola Plural praticamente consensual entre seus profissionais.

A escola permaneceu funcionando no espaço emprestado até setembro daquele ano (1997), quando o prédio próprio foi inaugurado com grande festa. Um vídeo-documentário produzido pela escola na ocasião da inauguração retrata claramente a intenção do grupo inicial de profissionais em construir um projeto pedagógico diferenciado e inovador, como confirma a declaração de uma das professoras:

“Essa escola tem um projeto pedagógico avançado, de dar uma assistência e uma educação de qualidade para essas crianças aqui, que podem se considerar todas privilegiadas por estar estudando nessa escola.” (professora do 1º ciclo)

Paulatinamente, a escola foi aumentando a oferta de vagas e abrindo novas turmas. Os professores que se integravam ao corpo docente, em geral, já tinham conhecimento da proposta da escola. A vinda da professora Sara, por exemplo, foi influenciada por referências dadas por uma colega a respeito da linha pedagógica da escola. A professora Ruth lecionava antes em uma escola organizada em moldes rigidamente tradicionais e sua prática pedagógica não sintonizava com a dos colegas. O convite para compor o corpo docente da E. M. Horizontes (feito pela diretora) foi encarado por ela como uma possibilidade de crescimento profissional:

“E como o que faltava era oportunidade, né, de estar colocando em prática — respeitando o grupo que eu estava, do [nome da escola], né, as suas qualidades, mas as suas limitações — eu, assim, juntou o meu desejo de colocar em prática aquele trabalho com as outras dimensões do conhecimento e a abertura que a nova escola daria, então eu resolvi me desligar daquela escola e me incorporei à E. M. Horizontes no seu primeiro ano de fato, em 98.” (Ruth, professora do 1º ciclo)

Desta forma, o corpo docente foi-se compondo, em sua maioria, por profissionais sintonizados com o projeto da escola, sem excluir, porém, algumas vozes dissonantes.

“Às vezes chegam pessoas que não têm nada a ver com a escola, umas assustam e saem logo, outras ficam destoando da maioria do grupo.” (professora do 1º ciclo)

2.2. O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS USOS

“Minha escola é muito linda e muito limpa”. (Paula, 9 anos, 1º ciclo)

“As outras escolas são mais bagunçadas, essa escola é a escola mais organizada, é a escola mais bonita da região, igual todos falam.” (Marta, 12 anos, 2º ciclo)

“Ah, é uma escola organizada, uma escola limpa, bem tratada pelos alunos. Tem alguns que não querem saber de nada, só querem barbarizar a escola, e tal, mas noventa por cento são educados, gostam da escola.” (Silas, 15 anos, 3º ciclo)

“Eu já estudei lá no [nome de uma escola estadual da região], igual os meninos falaram, né, é tudo quebrado. Aqui é cheio de cortina, cheio de quadro, cheio de plantinha.” (Maria, 13 anos, 3º ciclo)⁷

As observações de campo e, especialmente, as entrevistas, evidenciaram como é intensamente valorizado pelos alunos (dos três ciclos) estudar em um espaço limpo e organizado. A escola é, com efeito, muito bem cuidada. É um espaço agradável, a começar por sua localização em um ponto relativamente alto do bairro. De quase toda a escola tem-se uma magnífica

⁷ As falas citadas são relativas à seguinte questão-tema: Como você descreveria sua escola para um primo seu que mora em outra cidade?

vista da Serra do Curral⁸ e também de partes do bairro e redondezas. Isso cria a impressão de espaço aberto, amenizando a sensação de se estar entre altos muros.

O prédio da escola possui quatro blocos de dois andares, sendo um deles bem maior que os outros. Os blocos são interligados por pátios, no andar térreo, e por passarelas no andar superior. Há duas entradas: uma para carros, na lateral da escola (estacionamento de professores e funcionários) e a portaria principal, com uma rampa em declive, por onde entram os alunos. Esta entrada tem um portão eletrônico com interfone que, por questões de segurança, permanece fechado durante o período de aulas.

As salas com as quais primeiro se depara, ao entrar na escola, são as da secretaria, diretoria e coordenação. Considero significativa essa configuração, pois reforça uma característica da escola que é a facilidade de acesso a essas instâncias. Nas paredes da sala da direção, painéis de fotos documentam a história da construção da escola — o lote, a obra em andamento, a inauguração do prédio —, um indício de valorização da memória do estabelecimento e do processo vivido pela comunidade. Neste mesmo bloco (o maior deles), encontram-se ainda, na parte térrea, sala de almoxarifado, refeitório, cozinha, banheiros dos alunos e sala do Grêmio. No segundo bloco funcionam, no térreo, a sala dos professores, sala de vídeo, banheiro dos professores, sala e banheiro dos auxiliares de serviço, sala de depósito de material, a “cantininha” (onde se vendem balas, doces, salgados etc) e uma sala de aula. Os outros dois blocos têm quatro salas de aula cada um, onde funcionam todo o 1º ciclo e algumas turmas do 2º. Nos espaços entre os blocos do prédio há pátios cimentados relativamente espaçosos. Nos pátios encontram-se dois grandes bebedouros de alvenaria, com seis torneiras cada um. Há também uma mesa de pingue-pongue e mesinhas com bancos, com tabuleiro de dama/xadrez — tudo de alvenaria. No chão, há pinturas de “amarelinha” e outros jogos infantis. O estacionamento dos professores e funcionários, um grande espaço cimentado, cercado por árvores e jardins, também é utilizado como pátio.

⁸ O nome fictício “Escola Municipal Horizontes” foi escolhido por mim logo na primeira visita à escola, motivado pelo impacto que me causou a vista para a grandiosa Serra do Curral (cadeia de montanhas que circunda, como uma muralha natural, grande parte da cidade de Belo Horizonte).

No andar superior, o bloco maior abriga laboratório de ciências, auditório, biblioteca e uma sala denominada CRATE (Centro de Referência de Arte-Educação), que tem múltiplos usos. Os outros três blocos têm quatro salas de aula cada um, onde funcionam o 3º ciclo e parte do 2º. Uma das salas é utilizada como Sala de Artes.

Nos dois pavimentos, as portas e janelas das salas dão para a parte interna da escola, sendo que, no andar superior, há corredores com sacada a meia altura.

A escola possui muitas árvores: mangueiras, castanheiras, ameixeiras e fícus, entre outras. Algumas são bem grandes — já existiam no terreno antes da construção da escola — e o alto dos seus galhos são um dos lugares favoritos para se brincar no recreio. Há também um jardim ao lado do estacionamento, além de canteiros ajardinados que circundam quase toda a parte interna do terreno, rente ao muro. Vasos de plantas estão espalhados em várias partes da escola.

Embora o prédio seja construído no padrão da prefeitura para estabelecimentos escolares — arquitetonicamente pobre e com acabamento rústico — algumas intervenções feitas no espaço conferem personalidade ao ambiente. Sacadas e meias-paredes foram pintadas de diferentes cores, quebrando a sobriedade da cor bege que envolve o prédio. Painéis pintados pelos alunos (semelhantes a quadros, com as molduras pintadas na própria parede) estão espalhados em várias partes da escola. Gigantescos *grafites* supercoloridos, também obras dos alunos, decoram toda a extensão de três das paredes dos pátios externos. Um deles foi pintado durante o período em que estive na escola. Um grupo de três alunos apresentou à diretora a proposta do desenho e solicitou a cessão de uma grande parede ao lado da mesa de pingue-pongue. Após negociações, obtiveram a permissão e também as tintas. Esse episódio ilustra o tipo de relação que os alunos estabelecem com a direção e com o próprio espaço da escola.

Além dos *grafites*, há um painel que ocupa uma grande parede de um dos pátios internos (este encomendado a um artista) e que reproduz, em tons de azul, um detalhe da obra de Cândido Portinari existente na Igreja de São Francisco, na Pampulha. Um grande painel de azulejos, na parte externa do ginásio, exhibe um trabalho artístico — quase apagado pelo tempo — onde

alunos criaram pinturas inspirados nas formas que caracterizam a obra do artista Volpi.

Os ambientes internos também sofreram intervenções. A maior parte dos armários, estantes e arquivos de metal (nas salas de aula e administrativas) teve a tradicional cor cinzenta trocada por cores mais vivas como azul, laranja e lilás.

As salas de aula comportam aproximadamente 35 carteiras (revestidas de fórmica, com mesinha e cadeira separadas). O quadro-negro fica entre dois painéis revestidos de feltro e, na parede oposta, há um grande painel de azulejos, próprio para ser utilizado como mural. Há armários e/ou estantes de aço em várias salas e lixeiras (tambores de metal reciclados) em todas elas. As janelas são do tipo basculante, com cortinas de pano. A ventilação das salas é boa, mas o mesmo não se pode dizer da acústica. Interferências de ruídos externos e das salas vizinhas dificultam o trabalho pedagógico. Nas salas dos dois primeiros ciclos encontram-se expostos uma grande variedade de cartazes, recortes de jornais/revistas, desenhos, relatos de projetos, entre outros. É comum, ainda, a exposição de trabalhos feitos pelos alunos transcender o limite de suas salas e ganhar destaque nas paredes dos corredores e pátios.

A sala que é utilizada como auditório é plana (sem aspecto de anfiteatro), pintada de azul, bem maior que as outras. Possui cadeiras e mesinhas soltas — que costumam ser arranjadas, empilhadas ou retiradas de acordo com a necessidade de utilização do espaço — e um pequeno palco desmontável (tablado sobre armação metálica). Um grande quadro-negro e bancadas com bojos de pia revelam que o espaço teve sua destinação original desviada, sendo adaptado em função das demandas da escola. No auditório acontecem atividades de diversos projetos da escola, assembléias, apresentações artísticas e reuniões de pais. O espaço também é disponibilizado para ser utilizado pelos professores em suas aulas, o que acontece com frequência.

Clara e arejada, pintada de amarelo-claro e com grandes janelas, a biblioteca é um dos espaços mais apreciados pelos alunos da escola. Os livros — literários, paradidáticos, de referência etc — estão organizados por assunto, com etiquetas nas prateleiras de pedra ardósia que circundam três das paredes

da sala. Há uma seção dedicada ao professor, onde se encontram algumas obras de temas ligados à educação e pastas com textos pedagógicos e didáticos, organizadas por temas. Há também diversas publicações da Secretaria Municipal de Educação (incluindo a série de cadernos e material didático da Escola Plural) e do MEC. Perto da mesa do bibliotecário, há uma televisão com videocassete, um cabideiro próprio para mapas e um armário de aço que abriga a videoteca. Lá se encontram fitas de diversos gêneros: histórias infantis, documentários, vídeos didáticos e registros de eventos e projetos da escola. Os aparelhos de som (radiogravidores com CD player, portáteis) também são guardados nesse armário. As mesas redondas, rodeadas de cadeiras, têm capacidade de acomodar uma turma inteira. Num dos cantos da biblioteca, onde ficam os livros infantis, há dois tapetes e algumas caixas (caixotes para frutas, reciclados e decorados) cheias de brinquedos. A biblioteca é bastante utilizada pelos alunos, tanto em atividades coletivas propostas pelos professores como para leituras voluntárias. Também é comum professores desenvolverem aulas nesse espaço. Nas aulas que presenciei, as atividades envolviam pesquisas no acervo de livros e revistas, leitura em voz alta de histórias (turmas de 1^o ciclo), leituras livres individuais e seleção de obras para serem lidas em casa.

A sala de vídeo tem o tamanho das outras salas de aula. Tem cortinas escuras, cadeiras (sem as mesinhas) e um tapete, sobre o qual se acomodam os alunos que preferem assistir aos vídeos sentados no chão.

Na sala do CRATE respira-se arte. O chão e as paredes receberam tratamento especial, com cor e textura diferentes dos outros ambientes. Ao redor de toda a sala, a meia altura, na parede, estão exibidas dezenas de quadros emoldurados com reproduções de obras de arte de pintores famosos, em ordem cronológica. Circundar este espaço é fazer uma viagem pela história da pintura. A sala é bastante espaçosa e possui poucos móveis: uma pequena mesa com quatro cadeiras, de *design* artístico — presente de um artista à escola — e um aparador envelhecido com pintura especial, sobre o qual ficam expostas esculturas, cerâmicas e outros objetos de arte. Ambos ocupam cantos da sala, de forma que o espaço central é livre. O CRATE é utilizado para diferentes tipos de atividades, em geral envolvendo arte, música e movimento corporal.

Na sala dos professores, encontram-se uma grande mesa oval e duas mesas redondas, menores. As mesas têm pinturas feitas por uma artista plástica, sob tampos de vidro, e são circundadas por cadeiras acolchoadas. Murais de azulejo revestem toda uma parede e parte de outra. Os murais são divididos em 4 setores: um pra cada um dos três turnos e outro para informes do sindicato. Neles são afixados quadros de horários, avisos, informes e folhetos diversos. Há também um quadro onde se lê: "Deixe aqui sua sugestão de investimentos para a *E. M. Horizontes* neste ano". Água — num filtro de barro — , café e copos descartáveis estão sempre disponíveis. Os escaninhos dos professores servem também como divisória, separando uma pequena área ao fundo da sala, onde funciona o setor de mecanografia. Mimeógrafos a álcool e a tinta são a alternativa disponível para os professores, coordenação e direção. Normalmente cada profissional prepara o próprio material, posto que não há funcionário disponível para essa tarefa.⁹

Na cantina, refeitório e cozinha são conjugados, separados por um balcão, que deixa à mostra a movimentação das cantineiras. Longas mesas e bancos de alvenaria compõem o refeitório, cujas paredes são decoradas com pinturas de frutas e legumes feitas pelos alunos. A merenda é servida, sem distinções, aos alunos no refeitório e aos mestres na sala dos professores.

A escola possui duas quadras esportivas. Ambas são pequenas, pouco maiores que uma quadra oficial de vôlei. Possuem tabelas para basquete e marcação para vôlei, basquete, futsal e handebol. No nível térreo, em frente à sala dos professores, encontra-se o ginásio — uma quadra coberta e fechada, com altas paredes de tijolos furados e um grande portão de correr. O piso do ginásio é irregular e estava bastante danificado, com buracos e rachaduras, até o período das férias de julho (2001), quando os buracos foram tapados e as duas quadras repintadas.

A quadra descoberta fica abaixo do térreo, num desnível do terreno. Tem-se acesso a ela descendo o barranco por uma rampa de terra improvisada, que em tempos de chuva torna-se bastante perigosa — mais de uma vez presenciei alunos levando "tombos" ao descê-la. Essa quadra fica ao lado do muro externo da escola, por isso foi necessário cercá-la com tela e cobri-la com

⁹ No final do meu período de observação na escola, havia sido adquirida uma copiadora xerox, mas sua capacidade permitiu uma cota de apenas 120 cópias/mês por professor. Os mimeógrafos, portanto, continuaram funcionando a todo vapor.

uma rede, para evitar que bolas se extrviassem na rua. Ao lado da quadra fica um pequeno terreno cercado por tela de arame, onde são cultivadas hortaliças.

O material esportivo/recreativo é armazenado em diferentes lugares. Algumas bolas são guardadas nos escaninhos de professores, outras na sala do Grêmio. Há ainda uma sala onde fica outro tipo de material: colchonetes, bastões, bambolês, cordas, pneus etc, além de diversos trajes de fantasia. Nota-se um certo descuido com a conservação do material e com a limpeza e arrumação dessa sala. O material usado no recreio e as raquetes de tênis de mesa são guardados na sala da coordenação, aos cuidados das coordenadoras de turno. Uma das professoras de Educação Física afirmou que as solicitações de compra de material esportivo/recreativo feitas pelos professores são sempre atendidas pela direção.

Os banheiros dos alunos são espaçosos e estão sempre limpos.¹⁰ Possuem quatro bojos de pias, quatro boxes com mictório e/ou vaso sanitário e quatro chuveiros — alguns alunos têm o costume de tomar banho após as aulas de Educação Física. Possuem ainda vasos de plantas e um grande espelho. Os banheiros dos professores são igualmente limpos e organizados.

O espaço físico da escola recebe mudanças e melhoramentos com freqüência. Durante o período de realização da pesquisa de campo, presenciei várias intervenções:

- reforma e pintura dos pisos da quadra externa e do ginásio, pintura das paredes do ginásio e substituição das redes das traves;
- pintura de um painel na parede de um dos pátios (trabalho artístico executado por três alunos);
- fixação de quatro tabelas de basquete nas paredes externas do ginásio, no pátio principal;
- instalação de mesinhas com tabuleiro para dama/xadrez em um dos pátios;
- instalação de portão eletrônico no estacionamento.

¹⁰ As boas condições de conservação e limpeza dos banheiros são bastante significativas para os alunos, tendo sido mencionadas por diversos deles (em entrevista) como sendo um dos aspectos positivos da escola.

A despeito do cuidado da direção com o espaço físico e da conscientização dos alunos a esse respeito, a escola não está livre das pichações. Elas estão arraigadas na cultura local e em certos períodos aparecem na escola com maior frequência:

“Ano passado ‘tava aquele negócio lá de todo mundo querer pichar, esse ano agora já algumas pessoas pararam. Que agora, assim, ‘tava mais na... vou falar moda, né, ano passado era a moda da pichação. Aí esse ano agora já parou um pouco. Algumas pessoas pararam, outras perderam a graça.” (Pedro, 14 anos, 3º ciclo)

Pichações com giz, líquido corretivo e pincel atômico são mais comuns, mas às vezes surgem inscrições feitas com *spray* ou tinta de parede. Em geral, as pichações são apagadas tão logo aparecem, seja pelos próprios autores (quando descobertos), pelas auxiliares de serviço ou mesmo por uma pintura nova, como foi o caso do ginásio.

A prática de apagar as pichações foi mencionada (positivamente) diversas vezes por alunos durante as entrevistas. As comparações com escolas vizinhas — sempre exaltando a beleza e a limpeza da E. M. Horizontes em relação às outras — também estiveram muito presentes nos depoimentos dos alunos. É interessante registrar o comentário de um deles, associando a questão do cuidado com o espaço físico com questões pedagógicas:

“Ah, aqui a escola é mais limpa, mais organizada. Essas escolas pichadas, as pessoas têm preguiça de ensinar.” (Marcos, 14 anos, 3º ciclo)

Como assinala Juarez DAYRELL (1996), o espaço físico de uma escola não é neutro. Ele não só expressa uma expectativa em relação ao comportamento dos sujeitos que nele circulam como também é apropriado e recriado de diferentes formas por esses sujeitos (p.147). Pude observar, na E. M. Horizontes, que as intervenções feitas no espaço físico e o cuidado com sua conservação são de significativa importância no projeto pedagógico da escola. O “diálogo” com a arte, a valorização do espaço pelos alunos e a presença de elementos decorativos (pinturas e grafites) criados por eles são aspectos inter-relacionados entre si e com princípios que fundamentam o Programa Escola Plural: experiência de produção coletiva e formação do cidadão para a participação na sociedade.

2.3. FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A E. M. Horizontes funciona em três turnos. Em cada um dos turnos diurnos funcionam os três ciclos do Ensino Fundamental, com 19 turmas no matutino e 18 no vespertino. No turno da noite (não considerado nessa pesquisa) funciona um projeto de Educação de Jovens e Adultos.

2.3.1. Recursos humanos e organização do trabalho docente

A E. M. Horizontes conta, além de diretora e vice-diretora, com quinze auxiliares de serviço (sendo um efetivo e os demais terceirizados), uma secretária, quatro auxiliares de secretaria, três coordenadores de turno, dois auxiliares de biblioteca e três vigilantes. O número de professores nos turnos pesquisados é de 29 no matutino e 27 no vespertino.¹¹

A relação do número de professores por turma é definida de acordo com a norma conhecida na Rede Municipal como 1.5 (um-ponto-cinco), na qual “os coletivos de trabalho se constituem por Ciclo, calculados na proporção de 3 professores para cada 2 turmas, de maneira que cada equipe possua 50% a mais de professores do que o número de turmas do Ciclo.” (BELO HORIZONTE, 1996, p.14)

A partir da relação *um-ponto-cinco*, os estabelecimentos escolares têm autonomia para organizar o trabalho docente de acordo com seus projetos político-pedagógicos. As publicações da Escola Plural e as Administrações Regionais orientam e dão sugestões nesse sentido, mas as decisões são delegadas às próprias escolas. Na E. M. Horizontes, esse excedente de profissionais possibilita:

- que o grupo de docentes de cada ciclo designe um de seus integrantes para exercer, com carga horária integral, a função de coordenador;
- que, em determinados momentos (de acordo com os projetos da escola), as turmas possam ser divididas em agrupamentos menores;

¹¹ Dados fornecidos pela secretaria da escola em dezembro de 2001.

- que cada professor tenha, dentro de sua carga horária, quatro horas/aula semanais (horário de projeto) para planejamento, preparação de material didático etc;
- que os professores faltosos sejam substituídos por colegas que estão em horário de projeto, jamais permitindo que uma turma fique sem professor.

A grande maioria (92%) dos professores da E. M. Horizontes possui formação superior. Este nível de escolarização é superior à média da Rede Municipal (86%), que já é considerada alta no contexto nacional. Um número significativo de docentes da escola cursou ou está cursando programas de pós-graduação *lato sensu*. Uma professora está cursando Mestrado.¹²

A carga horária semanal dos professores na escola (22:30 horas ou 20 horas/aula) é organizada da seguinte forma:

Quadro 1- Distribuição da carga horária semanal dos professores

Nº DE HORAS/AULA	ATIVIDADE
14	Regência (trabalho com alunos)
04	“Horários de Projeto”
02	Reunião Pedagógica
TOTAL: 20	

A Reunião Pedagógica acontece às sextas-feiras. Os alunos são dispensados após o recreio e o corpo docente se reúne com a coordenação pedagógica e a direção da escola. Normalmente a reunião é estruturada em duas partes: um período em que os ciclos se reúnem separadamente com os respectivos coordenadores (*reuniões interciclo*), e outro que congrega todo o corpo docente, coordenação e direção. Essa organização, entretanto, não é rígida e costuma ser alterada de acordo com as necessidades. A cada reunião, são distribuídas aos professores uma folha com a pauta prevista e outra com

¹² Os dados referentes à E. M. Horizontes são relativos aos dois turnos pesquisados e foram obtidos na secretaria da escola em 2001. O dado referente à Rede Municipal é da GEOE/SMED/PBH (2000).

informes gerais: cursos, eventos, comunicados do sindicato etc. A correspondência recebida pela escola durante a semana também circula durante a reunião. Diretora e vice-diretora sempre remetem ao grupo as decisões a serem tomadas sobre os mais diversos assuntos e compartilham suas opiniões e sugestões com os colegas, revelando horizontalidade na gestão.

Invariavelmente, o tempo dedicado à Reunião Pedagógica é insuficiente para tratar de todos os assuntos previstos em pauta. As questões administrativas e de funcionamento da escola — talvez por se apresentarem como mais urgentes — ocupam a maior parte do tempo, tornando escassos os momentos em que se discutem questões pedagógicas e se avaliam os projetos em andamento. HERNÁNDEZ et al. (2000, p.300) observaram situação semelhante em estudos de caso na Espanha e concluíram que

“o grau de complexidade administrativa que envolve uma inovação repercute na fluência das decisões, podendo dificultar a criação de espaços de reflexão permanente e os contínuos reajustes que toda inovação requer.”

Os professores e coordenadores pedagógicos da E. M. Horizontes demonstram significativo envolvimento com a escola. Interessam-se pelas decisões pedagógicas e administrativas, envolvem-se na construção dos projetos pedagógicos dos ciclos, preocupam-se com os problemas escolares e familiares dos alunos.

A relação com os alunos é pautada no respeito e no diálogo. De uma forma geral, os profissionais mostram-se abertos a ouvir as idéias, opiniões e reivindicação dos estudantes, e é possível dizer que essa forma de relacionamento é parte integrante do projeto político-pedagógico da escola. Um episódio que ilustra essas observações foi presenciado por mim, por acaso, na sala da coordenação. Uma aluna de uns sete ou oito anos acabara de chegar à escola, como novata, no meio do semestre letivo. A coordenadora do 1º ciclo, chamando-a pelo nome, segurou sua mão e percorreu com ela toda a escola, apresentando-lhe espaços e pessoas.

A relação entre os profissionais é marcada pelo respeito mútuo e pela solidariedade. Nota-se, ainda, a progressiva incorporação de uma cultura de trabalho docente coletivo. Isso pode ser visto na sala dos professores, onde eles trocam idéias, sugestões de atividades e material didático, tiram dúvidas,

selecionam textos e reportagens que podem ser de interesse dos colegas etc. Alguns, em duplas ou trios, planejam suas atividades coletivamente, durante os horários de projeto. Projetos interdisciplinares envolvendo dois ou mais professores de uma mesma turma, todavia, são raros. Vale registrar a opinião de uma professora sobre o trabalho coletivo na escola:

“Eu acho que está no caminho. Que a escola avançou muito nesse sentido. É um grupo aberto a diálogo, conversa, discussão. Perto de outros grupos que são fechados até pra isso ele está avançado. [...] Essa coisa de trocar eu sinto muito grande lá. Eu vejo os colegas trocando de idéia, um pedindo ajuda pra outro. O nosso ciclo... o 1º ciclo, por exemplo, todo mundo pede uma coisa pro outro, não fica aquela coisa assim ‘ah, eu não vou perguntar não, pra eles não acharem que eu estou despreparado’. Eu não sinto isso. [...] Então, é um grupo muito aberto, né, então isso para mim, pra um trabalho coletivo, isso é requisito principal. Porque, se ele se fecha, como é que vai trabalhar coletivamente? Mas eu não acho que é um grupo que resolveu o problema do coletivo, não. Mas também não acho que é só o grupo que não resolveu, não, eu acho que é geral. Acho que o grupo está no caminho. Não é? Nem que seja pra juntar e quebrar o pau, no bom sentido, de xingar, reclamar... assim, é um grupo que se propõe a isso.”
(professora do 1º ciclo)

Os horários de projeto são uma conquista significativa dos docentes da Rede Municipal, anterior à implementação da Escola Plural¹³. Em 4 horas-aula semanais, os professores têm a possibilidade de se dedicar a tarefas como planejamento (individual ou conjunto) de aulas, preparação de material didático, avaliação de trabalhos de alunos, entre outras. Na E. M. Horizontes, o horário costuma ser utilizado também para reuniões dos professores com colegas de ciclo ou com o coordenador. Entretanto, como declarou uma professora, *“essas 4 horas de projeto não têm sido uma realidade, não, têm sido uma luta!”*. O motivo principal é o absenteísmo docente.

De acordo com as diretrizes da Escola Plural, *“a substituição das faltas será uma tarefa de todos, na forma de rodízio ou da maneira que cada escola entender ser melhor.”* (BELO HORIZONTE, 1996, p.14). Na E. M. Horizontes, ficou estabelecido que professores que estivessem em horário de

¹³ No início da década de noventa, a concessão desse tempo extra-classe para os docentes estava condicionada à elaboração do projeto político-pedagógico pelos estabelecimentos escolares. Essa relação deu origem ao nome “horário de projeto”.

projeto assumiriam as turmas cujos professores estivessem faltado. Porém, com o absenteísmo atingindo níveis altíssimos, o que foi pensado para contornar uma situação eventual tornou-se corriqueiro, desvirtuando o sentido original do horário de projeto.

Dentre os problemas e dificuldades enfrentados pela escola, creio que o absenteísmo é o mais significativo. Ele tem, em certa medida, inviabilizado o projeto pedagógico da escola. Para se ter uma idéia, durante o primeiro semestre ocorreram, no turno da tarde (em que o problema é mais grave), 183 faltas¹⁴, o que resulta numa média de 2,1 professores faltosos por dia letivo, num universo de 27. As coordenadoras de turno, responsáveis por gerenciar as faltas/substituições, costumam expressar com ênfase o alívio que sentem nos raros dias em que todos os profissionais comparecem ao trabalho.¹⁵

Com efeito, diversos projetos foram prejudicados ou mesmo interrompidos devido a esse problema. Toda a organização pedagógica da escola é minada, como confirma a declaração de uma coordenadora de turno:

“Coisas como o número de faltas e atrasos constantes [por parte dos professores] impossibilitam o trabalho coletivo e o planejamento, sobrecarregando todos na escola, chegando mais recentemente a atingir a direção e aos auxiliares de serviços gerais e a secretaria”.

J. Douglas WILLMS (1999), focalizando os trabalhos de pesquisa que relacionam as condutas e atitudes dos professores ao desempenho acadêmico dos alunos, afirma que na base desses estudos está a noção de que “as escolas com professores compromissados, satisfeitos, apresentam menor absenteísmo e substituição de professores” (p.119). Contrariando essa afirmação, na E. M. Horizontes o absenteísmo docente contrasta com o grande envolvimento que os professores demonstram ter com a escola, com os alunos e com o trabalho pedagógico. É uma contradição que remete a uma série de questionamentos, para os quais não encontrei respostas.

¹⁴ Dados fornecidos pela coordenadora de turno em junho de 2001.

¹⁵ Diversas vezes presenciei coordenadoras, diretora e vice-diretora substituindo nas salas de aula. Numa tarde em que faltaram nove professores, dispus-me para ajudar assumindo uma turma, oferta prontamente aceita pela coordenadora de turno. Após este dia, em duas outras ocasiões fui solicitada para substituir.

Conversando com profissionais de outros estabelecimentos da Rede Municipal e com membros da equipe de educação da subunidade administrativa (a "Regional") em que a E. M. Horizontes se insere, pude constatar que o problema é parte de um contexto mais amplo:

"A Regional recebe como se fosse uma tabulação da realidade de cada escola. São 27 escolas, as 27 estão com problema de licenças médicas, de cargos vagos e de faltas: faltas imprevistas, faltas previstas, faltas com e sem justificativa". (Membro da equipe de educação da administração regional)

Próximo ao final do ano letivo, a questão das substituições passou a ser seriamente questionada pelos professores e coordenadores da escola, não propriamente pela sua concepção (não deixar nenhuma turma sem professor), mas pelo desgaste que acarreta aos profissionais.

2.3.2. Alunos

A escola possui 1558 alunos matriculados, sendo 491 no turno matutino, 425 no vespertino e 642 no noturno.¹⁶ Os alunos dos dois turnos pesquisados têm (com algumas exceções) idades entre 6 e 16 anos. A maioria deles mora no próprio bairro, mas há também estudantes oriundos de bairros vizinhos, inclusive um grupo que reside em uma comunidade muito pobre das redondezas. Esse grupo de alunos tem transporte especial em ônibus cedidos pela prefeitura.

A escola presta ajuda aos alunos mais carentes, fornecendo-lhes uniforme e *kit* de material escolar. O Programa Bolsa-Escola da Prefeitura de Belo Horizonte beneficia 61 alunos do estabelecimento (7% do total de matriculados no Ensino Fundamental).

Os alunos da E. M. Horizontes têm bastante desenvolvida a noção de uso coletivo do espaço público. A maior parte deles manifesta boa capacidade crítica e facilidade de expressão oral. Demonstram conhecer bem as regras da escola, estão sempre por dentro dos acontecimentos (relativos à escola) e têm facilidade em manifestar suas sugestões e reivindicações.

¹⁶ Dados fornecidos pela secretaria da Escola em dezembro de 2001.

Embora apresentem uma média preocupante de absenteísmo, de uma forma geral os alunos dizem gostar da escola e elogiam bastante seus professores. Ressaltam que são tratados com respeito por eles e têm suas opiniões ouvidas. Consideram que seus mestres “ensinam muito” e se preocupam com o aprendizado de cada um deles, individualmente.

“Aqui nessa escola é muito bom, sabe por quê? Nó, aqui tem professores excelentes! Você não entendeu alguma coisa, você chega, pergunta, fala assim ‘não entendi’, eles voltam a matéria, te ensinam, ficam aquele tempo lá que você precisa, até você aprender”. (Lucas, 12 anos, 2º ciclo)

“Aqui, as professoras não deixam você ficar pra trás.” (Talita, 10 anos, 2º ciclo)

Por outro lado, é corrente entre eles a opinião de que o ensino da escola é “fraco”. Ao serem indagados pelos motivos que os levam a ter essa opinião, respondem com argumentos que giram sempre em torno das questões de ausência de notas e da não-retenção, fazendo associação direta entre a presença dessas práticas e um ensino “forte”:

“Igual aqui, eles pensam assim: ‘de qualquer jeito eu vou passar’, ‘se eu tiver fraco eu vou passar’, tinha que ter bomba, pra apertar mais o aluno, pro aluno assim: ‘Ah, se eu ficar brincando aqui eu não vou passar, então, eu vou ficar só repetindo de ano?’ Aí apertava o aluno, o aluno via que isso era importante pra ele. As outras escolas são mais fortes porque tem bomba. E aqui não tem. Lá [nas escolas vizinhas onde há reprovação] os alunos apertam e estão mais adiantados que a gente.” (Lucas, 12 anos, 2º ciclo)

“Se o aluno não quer nada com a dureza, quem vai fazer ele querer? Ninguém. O diferente das outras escolas, é que o aluno precisa batalhar pra ele passar de ano, se ele não conseguir as notas, então ele não passa de ano. Essa escola aqui, ela não tem nota, entendeu? [...] Ela é fraca, assim... não é que é fraca, o problema é que não dá bomba, entendeu? Então o aluno fala assim: ‘ah, não dá bomba, por que eu vou estudar?’ ” (Marta, 12 anos, 2º ciclo)

“Minha mãe estuda no [nome de uma escola estadual de um bairro vizinho], mas só que lá ela tem que estudar muuuito pra ela passar de ano, porque lá é nota, se ela não estudar muito ela não consegue passar de ano”. (Ana Paula, 9 anos, 2º ciclo)

“Eu tenho um primo lá [na escola estadual do bairro vizinho] que ele tá na sétima série também. Ele tá vendo coisa lá que... igual, aqui eu nunca aprendi raiz quadrada. Lá no [nome da referida escola], lá eles estudam coisa que nunca eu nem ouvi falar na minha vida. Eles já estão acabando o ano lá. Eu tenho uma tia também que ela é professora, aí ela fala lá que o ensino daqui é fraco, que aqui é diferente das outras escolas.”(Pedro, 14 anos, 3º ciclo)

A associação entre o Programa Escola Plural e a não-retenção — muito presente no discurso dos pais — é manifestada também por uma aluna:

“Escola municipal adotou a Escola Plural. De um jeito ou de outro, quando não tinha Escola Plural, os alunos tinham um pouco de medo da bomba. Então procuravam estudar pra passar. Agora que não tem, agora com a Escola Plural eles não estão nem azul”. (Isabel, 14 anos, 3º ciclo)

Alguns alunos, entretanto, analisam a qualidade do ensino indo além das questões de nota e reprovação:

“Eu acho assim, aqui na escola a gente aprende muito, muita coisa, igual tipo assim, os meninos do [nome de uma escola municipal da região] lá, igual minha prima, ela é da quinta [série] igual eu, assim, mas o meu ensino, o que eu acho que eu aprendo, é mais forte do que a dela. Ela batalha muito por causa dos pontos, mas eu aprendo, eu aprendo mais as coisas. Porque aqui os professores param pra ensinar, param pra mostrar o exercício, param pra falar como que é. Lá não, lá é assim: você sabe? Se você sabe, você passa de ano. Não sabe? ‘O problema é seu, o problema não é meu, é seu. Você que não quer estudar’. Entendeu? Lá tem muito disso. Em todas escolas perto daqui que dão bomba”. (Marta, 12 anos, 2º ciclo)

“Tem gente que fala: ‘porque lá [nas escolas dos bairros vizinhos onde há nota e reprovação] é melhor, aprende mais coisa, aprende mais rápido’, e tatatatá, e tudo. Mas quando você vai ver, sentar com um aluno, se ele entendeu pra te explicar, ele não entendeu. Cada matéria que ele estuda, ele não entendeu a matéria”. (Talita, 10 anos, 2º ciclo)

“Agora... o negócio dos professores, eu gosto muito daqui. O ensino... eu acho que o ensino depende dos professores, depende de você. Dos alunos. A gente aprende muita coisa aqui, também, que eu acho que eles não aprendem lá [na escola estadual do bairro vizinho].” (Maria, 13 anos, 3º ciclo)

Em síntese, se por um lado os alunos percebem e valorizam a preocupação da escola com o aprendizado deles e elogiam a disposição dos

professores em ensinar, por outro lado lamentam a ausência de mecanismos mais severos de coerção. Creio que o depoimento de Talita reflete o sentimento da maioria de seus colegas de escola:

“Eu acho assim, essa escola, ela se preocupa muito em ensinar o aluno e ele entender. Igual, nas outras escolas, não, quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu toma bomba. Mas eu acho que aqui na escola tinha que ir mais em cima, ameaçar os alunos, por exemplo: ‘Você pode ficar em recuperação, hem?’ ‘Toma cuidado, no seu relatório lá quando você for pro segundo grau, você pode ter um... uma fraqueza lá, tá?’. Eu acho que deve ser assim”. (Talita, 10 anos, 2º ciclo)

Os alunos integrantes do Grêmio Estudantil têm sua atuação mais voltada para a área cultural. Organizam eventos, sessões de vídeo, excursões etc. Nas sessões de vídeo — que em geral acontecem às sextas-feiras, no horário da reunião pedagógica — o filme é escolhido por votação em cédula, na hora do recreio. Além de auxiliar a divulgação das sessões, essa estratégia pode ser vista como uma forma de envolver os colegas, chamando-os a opinar e intervir, o que revela, de certo modo, um exercício de democracia. No recreio, os alunos do Grêmio vendem misto- quente para arrecadar fundos para suas realizações. Na salinha do Grêmio encontram-se um computador antigo, um aparelho de som portátil e armários com escaninhos. As paredes são decoradas com *grafites*. Em geral, a sala permanece aberta — os integrantes que estudam de manhã dão “plantão” à tarde em regime de escala, e vice-versa — e é sempre um bom lugar para ouvir música, bater papo e trocar idéias sobre a escola. A participação do Grêmio como órgão representativo dos alunos nas decisões da escola, entretanto, não é significativa.

2.3.3. Projeto político-pedagógico

“Um projeto de educação popular, inclusivo e democrático” (REDE DE TROCAS, 2000, p.2). Assim a E. M. Horizontes define o seu projeto político-pedagógico, explicitamente alinhado com os princípios e diretrizes do Programa Escola Plural.

O ponto-chave que caracteriza o projeto político-pedagógico da escola é o desenvolvimento de uma estrutura que visa contemplar os alunos em suas necessidades e diferenças e promover uma aprendizagem significativa

para todos. Para isso, a escola organiza seu trabalho pedagógico baseada em estratégias que permitem uma maior flexibilidade nos tempos, ritmos e linguagens de aprendizagem.

“Nossa opção foi por um currículo voltado para a totalidade de formação humana, onde o aluno é o centro de todo o processo de desenvolvimento. Conseqüentemente, nos organizamos em Ciclos de Formação, vislumbrando o respeito ao ritmo do aluno e buscando, através de diversas possibilidades, um trabalho pedagógico que estabeleça um diálogo permanente entre o saber construído pelo aluno e o saber historicamente acumulado pela humanidade”. (REDE DE TROCAS, 2000, p.2-3)

Os professores da escola revelam significativas diferenças nas formas de compreensão e assimilação do Programa Escola Plural. Entretanto, é comum entre eles a noção de processo que perpassa o projeto, ou seja, a Escola Plural não é encarada como um pacote de instruções e resoluções, mas como um conjunto de idéias e diretrizes que apontam para um caminho cujas trilhas devem ser construídas coletivamente pela escola. Nota-se, ainda, da parte dos docentes, um grande sentimento de responsabilidade em relação ao processo de implementação e gestão do Programa. Isso pode ser sintetizado na declaração de um professor do 3º ciclo: *“A Escola Plural, somos nós que estamos construindo, nós, os professores”*.

Durante a campanha salarial de 2001, foi possível observar que a incorporação da Escola Plural pelos professores da escola está bastante consolidada. Apesar da forte tensão que se instalou entre as comissões de negociação da prefeitura e dos professores — culminando com uma greve de dois meses e impondo à categoria uma derrota histórica — a insatisfação dos docentes da E. M. Horizontes com a administração petista não abalou significativamente a relação do grupo com o Programa Escola Plural (comumente identificado com o partido). Ainda que a escola tenha aderido ao boicote, proposto pelo comando de greve, aos eventos que seriam promovidos pela SMED naquele ano, não se observou, por parte do grupo de profissionais, ataque ou questionamento da situação da escola em relação ao Programa. A impressão que se tem é de que os princípios da Escola Plural já estão mais identificados com a escola e com os anseios de seus profissionais do que com a política partidária. Isso não impediu, entretanto, que os professores

interrompessem diversos projetos da escola devido, entre outros motivos, aos limites que um calendário de reposição impõe.

Outro momento em que a incorporação da Escola Plural pelos docentes é evidenciada é nas reuniões com as famílias dos alunos. Ao responder a questionamentos de pais sobre aspectos como, por exemplo, formas de avaliação e enturmação, os professores comportam-se quase como porta-vozes do Programa, justificando as ações da escola com argumentos característicos do discurso — e até da linguagem¹⁷ — da Escola Plural.

Nos documentos produzidos pela escola — por escrito e em vídeo-documentários — a relação com a Escola Plural é constantemente ressaltada. Alguns dos aspectos mais destacados nas fontes documentais são:

- a adoção dos ciclos de formação;
- o respeito às diferenças individuais dos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem;
- o reconhecimento do aluno como sujeito sócio-cultural e portador de uma identidade;
- a busca de uma relação contínua e permanente com a comunidade e com os pais;
- a disposição em se trabalhar com os alunos aspectos como o tratamento da informação, a relação com a cidade e a construção da cidadania;
- a valorização de diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, matemática) no trabalho pedagógico.

Ainda que práticas pedagógicas consideradas *tradicionais* convivam, na E. M. Horizontes, lado a lado com práticas de caráter inovador, gerando, muitas vezes, contradições, é notória a adesão — praticamente consensual — do coletivo de profissionais ao Programa Escola Plural. Isso confere a esse estabelecimento de ensino uma característica peculiar no contexto da Rede Municipal, pois, em grande parte das escolas há embates e tensões entre grupos de profissionais que defendem e que resistem ao Programa.

¹⁷ As publicações da Escola Plural introduziram uma série de palavras e expressões que deram origem a uma “linguagem” característica do Programa dentro da Rede Municipal.

2.3.4. A organização por ciclos

Diferentemente de outras escolas que visitei, a organização por ciclos na E. M. Horizontes não é apenas uma nomenclatura *pró-forma*. Os ciclos são a referência mais importante para a organização pedagógica.¹⁸

Cada ciclo possui seu coordenador e, como já foi dito, parte do tempo das reuniões pedagógicas costuma ser dedicada às reuniões *interciclo*. Embora alguns princípios do projeto pedagógico da escola permeiem todos os ciclos, os grupos de profissionais de cada ciclo (*coletivos do ciclo*) possuem autonomia pedagógica. Autonomia tão grande que chega a comprometer a unidade da escola, já que as fortes diferenças nas formas de organização dificultam a integração entre os ciclos. Não seria exagero dizer que cada ciclo se configura como uma micro-escola, com dinâmica de funcionamento e projetos próprios. A organização pedagógica do 3º ciclo matutino, por exemplo, difere fortemente do vespertino em vários aspectos, como se não pertencessem à mesma escola.¹⁹ Apenas o 1º ciclo tem forma de organização semelhante nos dois turnos. Isso é devido, em grande parte, ao fato de que mais da metade dos profissionais do ciclo trabalham na escola de manhã e à tarde, em regime de complementação de jornada (“dobra”).

A organização por ciclos mexe também com a questão da habilitação profissional dos professores. Nota-se, em diversas situações, que a identidade de professor do ciclo torna-se mais forte que a identidade de professor de determinada disciplina.

Para atender às necessidades do ciclo, é comum professores lecionarem conteúdos para os quais não são habilitados. A Educação Física é um exemplo. Em ambos os turnos, apenas o 3º ciclo conta com professor de Educação Física habilitado. Nos demais, a função é exercida por professores com outras habilitações. Da mesma forma, há projetos na escola que contam com professor de Geografia lecionando Matemática, professor de História lecionando Português, professor de Educação Física lecionando Ciências etc. Entretanto, mesmo sendo comum, essa prática não é consensual. Enquanto

¹⁸ Vale lembrar que cada ciclo é dividido em três anos, e a escola possui seis turmas de cada ciclo (duas de cada ano) por turno. A exceção é o 3º ciclo matutino, que possui uma turma a mais (sete).

¹⁹ Aspectos como currículo, conteúdos, organização do trabalho pedagógico e carga horária destinada aos projetos de ensino apresentam expressivas diferenças entre os dois turnos.

alguns professores a defendem com o argumento de que as necessidades do ciclo estão acima da questão de ser habilitado para este ou aquele conteúdo, outros vêem mais prejuízos do que ganhos. Em geral, os professores mais resistentes são do 3º ciclo:

“Picaretagem pura. Isso é o máximo da picaretagem. Porque, como é que eu vou assumir uma aula de Geografia se eu não domino nada do conteúdo? Eu vou ficar lá fazendo o quê? Enrolando os meninos o tempo todo. Né? Eu tenho tempo, por exemplo, pra poder ficar em casa planejando aula, estudando, é... pra dominar um pouquinho mais do conteúdo? Eu não tenho. Se eu tivesse esse tempo, ainda... aceita-se, né? Mas, você não tem tempo pra isso, você vai ficar lá fazendo o quê? Enrolando.” (Professor do 3º ciclo)

“Você vê médico construindo ponte, engenheiro fazendo cirurgia em alguém? Por que que é só na educação que isso acontece? Por que é que professor de outras matérias está dando aula de Educação Física?”. (Professora do 3º ciclo)

Já os professores dos dois primeiros ciclos, em geral acostumados a trabalhar simultaneamente com diferentes áreas do conhecimento, encaram com mais naturalidade esse tipo de situação:

“Eu não vejo dificuldade em estar trabalhando com todas as áreas. Eu... eu me lembro muito de um livrinho na faculdade que tinha um arquivo cheio de gavetinhas, aí vamos dar aula de Matemática, vamos lá abrir a gavetinha da cabeça do menino de Matemática. Eu achava tão legal aquele desenho da gavetinha! Que a gente não tem gaveta na cabeça, né? Por exemplo, se a gente está trabalhando Matemática a gente está trabalhando Português, na Educação Física a gente está trabalhando o tempo todo argumentação, é a... o raciocínio, a elaboração de regras, que também está permeando as outras áreas. Eu não vejo essa dificuldade, entendeu?” (Professora do 2º ciclo)

Os alunos incorporaram totalmente a organização por ciclos. Suas identidades e papéis no ambiente escolar estão em grande parte ligados ao ciclo a que pertencem. Os círculos de amizade se configuram, também, dentro dos ciclos. No terreno da sociabilidade, a identidade de ciclo é quase tão significativa quanto a de turma. Isso é favorecido pela flexibilidade dos agrupamentos, uma das marcas do projeto pedagógico da escola. Muitos dos alunos (especialmente dos dois primeiros ciclos) já perderam a referência de

escola seriada: não sabem dizer qual a série correspondente ao ano do ciclo em que estão.

2.3.5. Os subprojetos ou *projetos de ensino*

Como comentam os pesquisadores do GAME (2000, p.104) tudo o que se faz, hoje, nas escolas, leva o nome de projeto. Na E. M. Horizontes não é diferente: o termo projeto assume múltiplos significados. É entendido numa perspectiva bem mais ampla e diversificada do que a “organização do ensino por projetos” preconizada nos Cadernos Pedagógicos da Escola Plural e fundamentada principalmente nos trabalhos do espanhol Fernando HERNÁNDEZ.²⁰

O que pude perceber é que são designadas como projetos quaisquer iniciativas que busquem alterar a organização *tradicional* do ensino, propondo modificações e/ou flexibilização em aspectos como: conteúdos, horários, organização do conhecimento por disciplinas, linguagens de aprendizagem, formas de enturmação etc. O termo *projeto* carrega, na escola, uma forte conotação de inovação.

Nessa perspectiva, os projetos são um importante pilar da organização pedagógica da E. M. Horizontes. Alguns deles são considerados como projetos globais da escola, ou seja, foram idealizados para serem assumidos por todos os professores e desenvolvidos em todos os ciclos. Entretanto, em muitos casos o coletivo de professores de um ciclo opta pela não realização de algum(ns) deles. Os principais projetos globais da escola são os seguintes:

Projeto Intervenção

Está no cerne do projeto político-pedagógico da escola. Tem como principal objetivo intervir de forma direta nas dificuldades do aluno nas áreas de linguagem e conhecimento lógico-matemático. Com pequenas diferenças entre os ciclos, a Intervenção funciona basicamente da seguinte forma: os alunos de cada ciclo são reenturmados (dentro do próprio ciclo) por nível de habilidade/dificuldade nessas duas áreas. Nos horários determinados, eles deixam suas turmas de origem e juntam-se aos agrupamentos de Intervenção ao qual pertencem. Num mesmo agrupamento há alunos de turmas e idades

²⁰ Cf. HERNÁNDEZ (1998, 2000)

diferentes, porém sempre dentro do mesmo ciclo. “Dessa forma, planeja-se um trabalho de intervenção voltado para a dificuldade em que se encontra no estudo da língua e/ou no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático”, diz a equipe pedagógica da escola. (REDE DE TROCAS, 2000, p.8)

O Projeto Intervenção é, na verdade, uma estratégia de caráter compensatório utilizada pela escola para atender aos alunos que se encontram em diversos níveis de aprendizagem em uma mesma turma, contribuindo, dessa forma, “para que os alunos vençam suas dificuldades individuais, sem excluí-los do convívio de seus pares” (REDE DE TROCAS, 2000, p.8). À medida que o aluno consegue superar suas dificuldades, ele é conduzido a outro agrupamento (a progressão é individual).

A carga horária do Projeto Intervenção varia de acordo com o ciclo e o turno. No matutino, o 1º e o 2º ciclos têm quatro horas/aula semanais de Intervenção e o 3º ciclo tem duas. No turno vespertino, o 1º ciclo tem quatro horas/aula semanais, o 2º ciclo, três e o 3º ciclo é o que tem maior carga horária de Intervenção, com oito horas/aula.

Os professores da escola, de uma forma geral, apóiam a existência do projeto. Alguns acham que a Intervenção é o que viabiliza o trabalho pedagógico na escola diante das gritantes diferenças nos níveis de aquisição do conhecimento formal entre alunos de mesma idade. As formas de organização e estruturação do projeto, porém, são alvos constantes de discussões e reformulações.

Os alunos entrevistados do 1º e 2º ciclos consideram a Intervenção como o espaço onde eles mais aprendem. Os do 3º ciclo, por outro lado, fazem críticas ao projeto. Conteúdos repetidos e carga horária excessiva (no caso do turno vespertino) são algumas das queixas apresentadas por eles, que também questionam os critérios de enturmação.

Momento Coletivo

Foi planejado para acontecer semanalmente e visa integrar o conjunto de turmas de um mesmo ciclo em torno de diferentes tipos de atividade: apresentações artísticas, atividades recreativas, apresentação de projetos desenvolvidos em sala, assembléias, palestras etc.

Embora o Momento Coletivo tenha sido idealizado para ser um projeto de toda a escola, nem todos os ciclos o realizam. Durante o período em que esta pesquisa foi realizada, as sessões do Momento Coletivo só aconteciam efetivamente no 1º e 3º ciclos do turno vespertino. Os outros ciclos não têm o Momento Coletivo ou o realizam esporadicamente.

Projeto Livre Escolha

É um dos *tempos escolares* em que há grande envolvimento de alunos e professores com atividades corporais e artísticas. Na opinião de uma coordenadora, “*é um dos carros-chefes da escola*”. O projeto se desenvolve por meio de *oficinas* organizadas e oferecidas pelos professores (e também por moradores da comunidade), onde o aluno pode optar pelo tema de sua preferência. As *oficinas* acontecem uma vez por semana, num horário unificado para todas as turmas do turno (1 hora/aula semanal). O Livre Escolha tem periodicidade semestral, ou seja, a cada semestre são oferecidas novas propostas de *oficinas* e os alunos fazem novas opções (ver anexo 2).

“É assim, como se fosse uma oficina, entendeu? Você aprende, igual assim: culinária, teatro do Salomão [nome do professor], aquele negócio de danças... hip-hop, um negócio assim, entendeu? Tem muita oficina que você aprende, você mexe com dobraduras, mexe com pintura, com grafite... Então, é muito assim, entendeu? Os alunos que escolhem a oficina que têm interesse.” (Marta, 12 anos, 2º ciclo)

“(...) é livre e espontânea a vontade. A gente escolhe, por exemplo, tem Salomão [referindo-se à oficina de teatro], ‘Dobradura’, ‘Pintando o Sete’, ‘Culinária’, aí você pode ir lá e escolher, aí tem muito menino que não gosta disso e quer trocar, eu acho um pouco errado, porque tem que escolher bem na hora que escolher. Isso aconteceu muito com colegas minhas.” (Talita, 10 anos, 2º ciclo)

É possível se ter uma idéia da diversidade das *oficinas* através de alguns dos temas que haviam sido ou estavam sendo desenvolvidos: Jogos e Brincadeiras, *Fotolata*, Construção de Maquetes, Dobraduras, Construção de Fantoches, Teatro, Coreografia, Capoeira, Culinária, Pintura, *Hip-hop*, Reaproveitamento do Lixo, Construção de Brinquedo com Sucata, Conversas de Adolescente, Futebol, Grafite, Poesia, Cineclube, Rádio no Pátio, Jogos Dramáticos, Biodança, Flauta Doce etc. Há também oficinas que buscam

ampliar o conhecimento de conteúdos “clássicos”, como Inglês, Química, Redação etc.²¹

A equipe pedagógica da escola ressalta que

“O desenvolvimento do trabalho permite que alunos de idades diferenciadas participem de uma mesma oficina, proporcionando interações cognitivas e sociais, o desenvolvimento da solidariedade e da auto-estima, integrando as idades e os ciclos, constituindo-se, assim, novos agrupamentos.” (REDE DE TROCAS, 2000, p.4-5)

Entretanto, nem sempre há liberdade de escolha no Livre Escolha. O número de vagas para cada oficina é limitado, e a ordem de escolha é definida por sorteio. Por isso há vários casos em que o aluno não encontra vaga no grupo desejado, tendo que optar pelas vagas que sobraram em outros grupos. Há também os que iniciam uma oficina e depois pedem para mudar, o que dificulta o trabalho das coordenadoras.

Durante o período em que estive na escola, este projeto não aconteceu de maneira efetiva. O absenteísmo docente comprometeu seriamente a realização das *oficinas*, uma vez que no horário do Livre Escolha todos os professores estão envolvidos com as atividades, não havendo, portanto, a proporção *um-ponto-cinco* que permita que os faltosos sejam substituídos pelos colegas em horário de projeto. O problema de faltas provocou o cancelamento do Livre Escolha por diversas vezes, ora em um ou outro ciclo, ora em turnos inteiros. Afora isso, as paralisações para assembléias de professores durante a campanha salarial algumas vezes coincidiram com o dia do projeto. Após a greve, os professores de ambos os turnos optaram por interromper o Livre Escolha até o final do ano letivo, ainda que a diretora e a vice-diretora defendessem a continuidade do projeto.

Além dos projetos citados acima, que são considerados como projetos globais da escola, há projetos específicos de determinados ciclos ou professores. Alguns são organizados de forma semelhante às disciplinas — com carga horária e professores fixos — e articulam conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, como “Qualidade de Vida” (Ciências e Educação Física) e “Vivência Artística” (Artes Plásticas, Educação Física, Música e Literatura).

²¹ No 3º ciclo, estas oficinas parecem ter uma intenção compensatória ou de “reforço” de conteúdos.

Outros são desenvolvidos temporariamente e tratam de assuntos específicos: “Corpo Humano”, “Exploração do Universo”, “Metodologia de Estudos” etc.

A escassez de tempos/espços de discussão, avaliação e reformulação tem afetado bastante a organização e até a continuidade dos projetos na escola. Como já foi mencionado, o absenteísmo docente atua como agravante, prejudicando o fluxo dos trabalhos com os alunos e subtraindo, em decorrência da necessidade de substituição, os tempos de planejamento individual e coletivo dos professores. As sucessivas paralisações da categoria docente no 1º semestre e a greve de dois meses no 2º semestre de 2001 também contribuíram para que alguns projetos fossem prejudicados, interrompidos, ou mesmo deixassem de ser implementados.

2.3.6. Tempos escolares e formas de agrupamento

O horário de aulas é dividido em quatro módulos. Os dois primeiros têm, cada um, 65 minutos de duração e, após o recreio (20 minutos), há mais dois módulos de 60 minutos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Horário escolar

Horário	Matutino	Verspertino
1º horário	07:00 - 08:05	13:00 -14:05
2º horário	08:05 - 09:10	14:05 -15:10
Recreio	09:10 - 09:30	15:10 -15:30
3º horário	09:30 -10:30	15:30 -16:30
4º horário	10:30 -11:30	16:30 -17:30

Em sintonia com os princípios do Programa Escola Plural, que valorizam o processo de socialização do aluno junto aos colegas da mesma faixa etária, na E. M. Horizontes a idade é o principal critério para o agrupamento dos alunos em turmas.²² Entretanto, esse agrupamento é flexível, variando de acordo com os projetos da escola. O Projeto Intervenção, por exemplo, altera totalmente a configuração das turmas, uma vez que o critério

²² Na E. M. Horizontes, a margem de distorção idade-série é pequena, especialmente nos dois primeiros ciclos, cujos alunos, em sua maioria, já iniciaram sua vida escolar dentro do sistema de progressão continuada.

para agrupamento está ligado não à idade, mas ao nível de aquisição do conhecimento formal. Um exemplo das diferentes formas de agrupamento dentro de um mesmo ciclo está exposto no quadro abaixo:

Quadro 3 - Formas de agrupamento dos alunos do 3º ciclo vespertino

Atividade	Tipo de agrupamento	Número de turmas/grupos	Carga horária semanal
Disciplinas e projetos de área	Por idade (1º, 2º ou 3º ano do ciclo)	6	8 horas/aula
Projeto Intervenção	Por nível de conhecimento e/ou dificuldades específicas em Língua Portuguesa e Matemática	6	8 horas/aula (4 de Português e 4 de Matemática)
Projeto Livre Escolha	Por interesse do aluno	7	1 hora/aula
Momento Coletivo	Por ciclo (reúne todos os alunos)	1	1 hora/aula

A flexibilidade de agrupamentos estimula a integração entre alunos de um mesmo ciclo e, ao favorecer o trato com a diversidade, alarga as oportunidades de aprendizagem. No Projeto Intervenção, entretanto, práticas de classificação e hierarquia se manifestam na divisão em grupos numericamente ordenados (G1 a G6) de acordo com os níveis de apreensão do conhecimento.

Embora as formas de agrupamento e os conteúdos abordados sejam flexíveis, os horários não o são. As disciplinas e projetos têm, quase sempre, carga horária e professores determinados.²³ Quanto ao número de alunos por turma, a escola se organiza de acordo com diretrizes do Programa Escola Plural: no máximo 25 alunos nos dois primeiros ciclos e 30 no terceiro.

2.3.7. Avaliação

A E. M. Horizontes rompeu com a forma *tradicional* de avaliação de alunos, cujo principal instrumento é a prova escrita e o desempenho é medido em notas. Em

²³ Diferentemente do usual, os quadros de horários afixados na sala da coordenação contêm os nomes dos professores, e não os das disciplinas.

consonância com as diretrizes da Escola Plural, a avaliação deixou de levar em conta apenas o desempenho cognitivo e a apreensão de conteúdos e passou a ampliar seu foco, englobando aspectos gerais do processo de ensino/aprendizagem, valores e atitudes, dificuldades e progressos. Não há notas, e os professores que dão provas fazem-no, na maioria dos casos, em uma perspectiva apenas diagnóstica. Ao contrário do que o Programa Escola Plural preconiza, porém, o processo de avaliação dos alunos ainda está fortemente centralizado no corpo docente.

Os alunos são observados e acompanhados continuamente pelos professores. Estes demonstram interesse e grande conhecimento a respeito de cada um de seus alunos, o que me impressionou bastante. Conhecem suas trajetórias de vida, suas famílias, suas habilidades e dificuldades. Creio que isso se torna possível pelo fato de as turmas não serem muito numerosas e porque o projeto pedagógico da escola incentiva o acompanhamento das turmas pelo mesmo grupo de professores durante os três anos do ciclo. Alguns professores utilizam estratégias de registro e sistematização das informações sobre o desenvolvimento de seus alunos, outros fazem este acompanhamento por meio da observação informal.

Semestralmente, o conjunto de professores de cada ciclo se reúne em Conselho de Classe. Nessa ocasião, o desenvolvimento dos alunos é discutido caso a caso, processo que é orientado por uma Ficha de Avaliação (ver exemplo no anexo 3). Essa ficha possui duas partes principais: a primeira é preenchida pelo conjunto de professores do ciclo e envolve aspectos como socialização, organização do trabalho escolar e construção do conhecimento; a segunda diz respeito ao desenvolvimento do aluno em áreas específicas de conhecimento e é preenchida individualmente pelo professor de cada área.

O modelo de Ficha de Avaliação é elaborado em conjunto pelos professores de cada ciclo. É discutido e reformulado periodicamente, num processo que gera calorosos debates. Ainda não se chegou, entretanto, a um formato de ficha que contemple a realidade do processo pelo qual o aluno está passando e que, ao mesmo tempo, seja viável em relação ao tempo disponível para troca de informações entre os professores e preenchimento. Uma ficha de "múltipla escolha" oferece o risco de transmitir uma visão reducionista do

processo, enquanto outra, de caráter descritivo, demanda um tempo de trabalho mais extenso, o que o grupo não dispõe.

Nos conselhos de classe dos quais que participei, a ficha era do tipo descritiva, porém os professores estabeleceram, para cada item, padrões de registro bastante objetivos — sim/não, bom/razoável/fraco, cumpriu os objetivos/cumpriu parcialmente/não cumpriu etc. —, não apresentando, portanto, distinção em relação a um modelo de ficha de múltipla escolha.

A despeito das limitações e das dificuldades enfrentadas, os professores entrevistados consideraram positiva a mudança no paradigma de avaliação, ressaltando como principal ganho o processo coletivo de discussão:

“Não existia a questão de sentar com o outro colega pra falar do mesmo aluno, entendeu? Não tinha esse confronto de idéias entre os professores [...] Anterior à Escola Plural eram notas e conceitos. Cada professor fazia e levava pra sua casa os testes, as provas e dava uma nota pro aluno.” (Professora do 2º ciclo)

As fichas de avaliação são mostradas aos pais em reunião²⁴. Nessa ocasião os conteúdos trabalhados e o processo de avaliação são expostos e discutidos, em seguida os professores conversam individualmente com os pais a respeito de seus filhos.

2.3.8. Relação com a comunidade e pais de alunos²⁵

A relação família-escola é marcada por contradições. Se, por um lado, a escola é importante referência para a comunidade como espaço de convivência, por outro, é palco de tensões relacionadas às questões pedagógicas.

Como foi exposto no capítulo anterior, a história da escola está fortemente atrelada à história do movimento popular no bairro, e alguns aspectos da relação escola/comunidade podem ser entendidos como repercussões desse vínculo. Uma delas refere-se à utilização do espaço físico da escola pelos moradores. *“A escola funciona de domingo a domingo”*, ressaltou a diretora. Frequentemente, suas instalações são cedidas para eventos, cursos,

²⁴ Assim como foi observado no relatório do GAME (2000, p.86), “a linguagem dessas fichas é densa, especializada”, dificultando, muitas vezes, a compreensão dos pais.

²⁵ A respeito da relação famílias/Escola Plural, remeto à dissertação de Ramon ABREU (2002), intitulada “Famílias populares e Escola Plural: as lógicas de uma relação”

reuniões da Associação de Moradores, igreja, Administração Regional, etc.²⁶ Em uma reunião pedagógica, por exemplo, uma das coordenadoras de ciclo informou que foi procurada por um grupo ligado à Igreja Católica, que tinha entre seus integrantes alguns alunos da escola. O grupo solicitava permissão para encenar, na escola, uma peça de teatro. Ficou decidido, na reunião, que a peça poderia ser apresentada no período da noite, sendo que a divulgação poderia ser feita nos turnos diurnos por meio de cartazes e convites. Administrando situações como essa, a escola vem consolidando uma posição de referência cultural no bairro.

Nos fins de semana, as quadras são abertas a grupos da comunidade, mediante reserva prévia e pagamento de uma pequena taxa. Nas festas e eventos promovidos pela escola, moradores do bairro comparecem em grande número. Nessas ocasiões, grupos de música e dança da comunidade e das redondezas são convidados a se apresentar. Outra repercussão do vínculo escola/comunidade manifesta-se no cuidado com o espaço físico, posto que a escola se destaca em relação às outras da região por não ter seu espaço danificado. Ainda que sejam levados em conta os esforços da direção para manutenção do espaço, o fato de a escola ter sido uma conquista da comunidade pode ter contribuído para que haja, por parte desta, um maior cuidado com sua conservação.

Quanto às questões pedagógicas, a situação é mais complexa. A forma de organização da escola e a sua adesão manifesta à Escola Plural provocam reações distintas por parte da comunidade. Nas reuniões de pais pude perceber que, enquanto alguns destes mencionam ganhos no aprendizado de seus filhos e valorizam o fato de eles gostarem de ir à escola, outros consideram o ensino como sendo "fraco". Cobram da escola maior rigidez na avaliação e maior volume de deveres de casa.

"Nessa comunidade, eles não aceitam muito a escola, a linha pedagógica da escola, porque a maioria desses alunos estudava em escola também municipal, mas com uma linha mais tradicional. Então, os pais cobram muito da gente o conteúdo. Eles querem ver muito conteúdo trabalhado, principalmente escrito no caderno dos alunos. Então quando

²⁶ A cessão do espaço da Escola para as reuniões da Associação de Moradores foi acertada com a direção antes mesmo da inauguração do prédio.

a gente faz atividades que...que não se registram em caderno, entendeu, os pais cobram. [...] O argumento deles é que tem que dar aula, e dar aula é escrever. É ter no caderno. [...] Nas reuniões eles querem saber como que os filhos deles vão passar no vestibular. É a maior preocupação deles". (Professora do 2º ciclo)

"Foi mal colocado [o Programa Escola Plural], eu acho que o maior erro foi esse, não foi bem colocado pros pais, porque você sabe que o povo tem uma visão assim, a primeira imagem é a que fica, depois você pode fazer o que você quiser, se eles puseram na cabeça que aquilo não presta, aquilo não presta pro resto da vida, nunca vai melhorar. E puseram na cabeça que esse projeto não presta e não presta mesmo." (Eva, mãe de aluno)

Como foi abordado anteriormente, o sistema de progressão continuada (que envolve a "não-retenção") e a ruptura com o processo de avaliação por nota são os aspectos mais polêmicos²⁷. A idéia de aprendizagem eficiente é associada, por muitos pais, com cadernos cheios de "matéria" copiada do quadro, provas difíceis e risco de "bomba". Isso gera uma certa tensão entre pais de alunos e escola e provoca um significativo índice de evasão. Uma coordenadora relatou que sempre que algum aluno pede transferência para outra escola, ela pergunta aos pais ou ao próprio aluno o motivo da saída. A resposta, segundo ela, é quase sempre a mesma: "o ensino aqui é fraco".

Um quadro bastante semelhante foi encontrado em várias outras escolas da Rede Municipal pelos pesquisadores do GAME (2000, p.107), mostrando que os conflitos vivenciados pela E. M. Horizontes fazem parte de um contexto mais amplo:

"Os pais acham que a escola não está boa. A sua forma de entender a escola ainda está condicionada ao ensino tradicional, seriado e com reprovações. [...] A grande crítica das famílias e da comunidade é quanto à não retenção, pois, para eles, os alunos estão saindo da escola sem aprender o que é importante para competir no mercado de trabalho. Comparam o conteúdo que o filho estuda com o conteúdo de outras escolas. Percebem diferenças entre os conteúdos e formas de ensino e

²⁷ O tema da não-retenção foi problematizado por Dília M. Andrade GLÓRIA (2002) na dissertação de mestrado intitulada "A escola dos que passam sem saber".

consideram essas diferenças como defasagens, avaliando negativamente o programa. Alguns transferem os filhos para outra escola, segundo afirmam os professores.”

A despeito desses conflitos, a escola tem buscado estabelecer um diálogo contínuo com os pais dos alunos. Na sala da coordenação, o entra-e-sai de pais é constante. Geralmente, procuram ou são procurados pela escola para tratar assuntos relativos ao desempenho escolar de seus filhos (problemas de aprendizagem, frequência, disciplina etc). Diretora e vice-diretora são encontradas diariamente no portão principal nos horários de entrada e saída dos alunos, colocando-se disponíveis para o contato e o diálogo com as famílias.

Entretanto, ainda que os pais sejam sempre bem vindos à escola e que esta procure mantê-los sempre informados sobre a vida escolar de seus filhos, as famílias não participam efetivamente da construção do projeto pedagógico. Não há canais estabelecidos para que isso aconteça. A participação de alunos e famílias por meio do colegiado limita-se, em geral, à gestão de recursos financeiros.

Os esforços da escola em envolver a comunidade e as famílias em torno dos projetos educativos e/ou culturais são reduzidos. Além das festas que acontecem esporadicamente, no período e nos turnos pesquisados há apenas um projeto — ginástica para mães de alunos — que tem como alvo a participação da comunidade externa. Dois outros projetos, voltados para alunos — *Hip-hop* e Grupo de Teatro — são desenvolvidos com a participação de pessoas da comunidade, que atuam como professores/parceiros da escola.

* * *

Cabe ressaltar que a organização pedagógica da E. M. Horizontes não é rígida, pelo contrário, passa constantemente por mudanças e adaptações. Por esse motivo, os aspectos organizacionais e os projetos descritos neste capítulo devem ser vistos como fotografias de um determinado período, captadas por minha lente durante a pesquisa de campo.

3. UM OLHAR SOBRE O CORPO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Como já foi dito anteriormente, o contato com o terreno de pesquisa levou-me a alterar significativamente o objeto deste estudo. Minha intenção inicial de investigação, que tinha como foco principal as aulas de Educação Física, foi modificada a partir da constatação de que, na Escola Municipal Horizontes, o envolvimento do corpo e do movimento no processo educativo transcende as fronteiras disciplinares.

Neste capítulo irei falar sobre algumas formas pelas quais a corporeidade é vivenciada, no cotidiano da escola pesquisada, fora dos contornos demarcados pelas disciplinas e projetos que se propõem a tratar do movimento corporal, isto é, fora das atividades formais de aprendizagem.

3.1. CONSTRUINDO UMA ESCOLA “ENCARNADA”

“Cada dia vejo mais que essa escola tem alguma coisa de diferente”. Este comentário foi feito pela professora Ester após relatar que, a despeito dos gritos e correrias dos alunos em suas aulas (ela leciona Educação Física no 2º ciclo), nunca ouviu dos demais professores qualquer tipo de reclamação. Comparando a E. M. Horizontes com o outro estabelecimento de ensino onde trabalha, Ester aponta grandes diferenças na forma de lidar com a corporeidade dos estudantes. Segundo ela, em contraste com a naturalidade com que o burburinho típico da movimentação dos alunos é encarado na E. M. Horizontes, na outra escola impera a *lei do silêncio*, o que faz com que ela sinta *“receio até de passar com a turma na porta das outras salas”*.

Com efeito, desde meu primeiro contato com a E. M. Horizontes, pude perceber que se tratava de uma escola *encarnada*. Ao contrário de muitos estabelecimentos escolares onde o corpo do aluno é considerado um incômodo e seus movimentos e ruídos são encarados como estorvos à aprendizagem e ao bom andamento do trabalho pedagógico, na E. M. Horizontes os estudantes têm significativa liberdade para se movimentar e expressar corporalmente.

3.1.1. O corpo como vitrine de gostos e idéias

Um aspecto que considero relevante para a compreensão da corporeidade na E. M. Horizontes é a forma dos alunos se vestirem. A camisa de uniforme — única peça de vestuário exigida, na prática, pela escola¹ — integra-se a outras peças de diferentes estilos, tendências e cores, refletindo a diversidade cultural dos indivíduos e grupos que freqüentam aquele espaço.

Muitas vezes, a própria camisa de uniforme é preterida. Isso é resultado de estratégias desenvolvidas pelos alunos — especialmente os do 3º ciclo — que aproveitam, por exemplo, os períodos em que a cobrança do uniforme está mais “relaxada” para irem sem ela, ou usam a camisa para esconder, apenas no momento da entrada, uma outra roupa que está por baixo. Ganha-se, dessa forma, a oportunidade de expressar, por meio do corpo, um pouco mais de si, o que se configura, nos dias atuais, quase como uma necessidade (ou imposição), como afirma Denise SANT’ANNA (2000, p.56):

“o corpo, em particular, não cessa de ser coagido a funcionar como processador comunicacional ambulante. Ele sempre funcionou como uma mídia, mas, em nossos dias, essa condição parece ter merecido um destaque inusitado.”

Gostos, idiossincrasias e códigos de pertencimento de grupo manifestam-se por meio de roupas, calçados, bonés, bijuterias, penteados, cortes e cores de cabelo. A banda ou cantor prediletos, o time (ou torcida organizada) de futebol, o engajamento nesta ou naquela *tribo urbana*, tudo isto é comunicado por meio do corpo, com ou sem o uniforme.

A direção e a coordenação pedagógica da escola mantêm uma relação ambígua com esta questão. A tentativa de manter uma postura firme, cobrando dos alunos o uso de uniforme, entra em conflito com algumas posições da própria escola — como a decisão de não impedir a entrada de alunos sob nenhum pretexto — e com uma característica de seus profissionais: o respeito à corporeidade e às formas de expressão dos alunos.

¹ Calça ou bermuda nas cores preto ou azul (incluindo jeans) faziam parte, teoricamente, do uniforme, mas raramente eram alvos de cobrança por parte da coordenação/ direção. Fui informada de que início do ano letivo de 2002 (período posterior ao término da pesquisa de campo) os alunos votaram, em assembléia, a abolição oficial da “parte de baixo” do uniforme, mantendo apenas a camisa padronizada.

Em uma assembléia com alunos do 3^o ciclo presenciada por mim, a questão do vestuário foi abordada, como é costume da escola, numa perspectiva de *conscientização* (palavra utilizada pela coordenadora), ou seja, as coordenadoras procuraram justificar para os alunos a importância do uniforme e solicitar a colaboração deles. Em certos períodos há uma fiscalização mais sistemática, mas essa prática não permanece por muito tempo, pois, além do desgaste que acarreta, parece carecer de sentido no contexto da escola. Talvez por isso as coordenadoras de turno — responsáveis diretas por essa cobrança — demonstrem dificuldades em lidar com a questão: ficam divididas entre o reconhecimento de que o uso do uniforme é, por diversos motivos, desejável, e o receio de adotar uma postura rígida de *policiamento* que possa pender para o autoritarismo e reprimir uma das formas de expressão dos estudantes. Estes, por sua vez, percebem a contradição e tiram proveito dela para burlar a exigência do uniforme:

“No começo a [nome da coordenadora de turno] começa a exigir [uniforme], a parar os meninos. Mas menino sabe que ela não fica agüentando fazer isso muito tempo. Ela vai exigindo, vai nas salas, vai parando, mas, passou um tempo, ela não agüenta mais. E os meninos sabem que ela não vai ficar nisso muito tempo, eles nem ligam” (Mateus, 13 anos, 3^o ciclo)

“Ela [a coordenadora de turno] já cansou, porque ela pegava os meninos dentro da sala, quem estava sem uniforme levava ocorrência.[...] Aí a [nome da coordenadora] cansou de dar ocorrência e acabou liberando. No começo do ano era rígido, você tinha que ir com o uniforme e tudo, mas agora no final do ano começa a desgastar muito a diretora, a coordenadora.” (João, 13 anos, 3^o ciclo)

A questão do uniforme serve para ilustrar um conjunto de outras situações que se interpõem continuamente no cotidiano da escola, onde o equilíbrio entre cobrar e ceder transforma-se em desafio. Quais as estratégias possíveis para fazer cumprir regras sem valer-se do exercício do autoritarismo e sem subtrair do aluno sua condição de sujeito? Até que ponto os alunos têm condições (e idade) para lidar com a autonomia que lhes é concedida? Qual o limite entre conceder autonomia e abrir mão das responsabilidades que a escola tem sobre os alunos, inclusive no que diz respeito à aprendizagem? São questões que desestabilizam os profissionais, que geram movimentos

contraditórios, que conferem ao ato de *innovar* um caráter extremamente complexo e muitas vezes tenso.

3.1.2. Violência e indisciplina: diferentes repercussões do projeto político-pedagógico da escola

A E. M. Horizontes é conhecida pelo seu caráter pacífico, especialmente se comparada a outros estabelecimentos de ensino da região. Durante o período em que lá permaneci, não presenciei um episódio sequer de violência física que pudesse ser considerado grave. Observei, apenas, pequenos conflitos que surgiam entre alunos — não com muita frequência — e eram, como já comentei anteriormente, resolvidos por eles mesmos, sem ter que solicitar a intervenção de profissionais da escola. Trata-se, na maioria das vezes, de “brincadeiras de brigar”, ou seja, práticas pelas quais a violência se manifesta, corporalmente, de forma quase lúdica, sem deixar, porém, de ser alvo de preocupação por parte dos profissionais da escola.

“...brincadeira de lutinha, de dar murro nas pessoas, também de pessoa empurrar a outra, caçando briga” (João Paulo, 9 anos, 1º ciclo)

“Essas brincadeirinhas assim, mas aí passa na hora, assim, mas depois não dá briga, não dá nada.” (Pedro, 14 anos, 3º ciclo)

É digna de nota, também, a brincadeira do Açogue, realizada esporadicamente no ginásio da escola. Semelhante a uma brincadeira conhecida como Ranca, o Açogue, na E. M. Horizontes, é praticado da seguinte maneira: quando soa a sirene indicando o fim do recreio, um grande número de alunos (os que estavam jogando futebol e os “de fora”) começam a correr enlouquecidamente pelo ginásio e a dar violentos chutes na bola, em todas as direções, tentando acertar os colegas. Não há equipes. *“Se demorar com a bola no pé, ou se a bola bater na sua mão, todo mundo junta n’ocê e te dá porrada”*, explicou um aluno, após informar que o Açogue é jogado em todas as escolas da região e também na rua. A brincadeira é considerada como estritamente masculina, por isso só acontece em dias nos quais o direito ao uso do ginásio é dos meninos. As meninas, por motivos de segurança, permanecem do lado de fora, observando pela fresta do portão. Assistir de perto ao Açogue

é realmente perigoso, pois a bola bate com violência nas paredes e nos jogadores, num espetáculo tão assustador quanto o seu próprio nome. Na E. M. Horizontes, a duração do Açougue varia de alguns segundos a uns três minutos. Termina, geralmente, quando o aluno responsável pela bola a recolhe para entregá-la à coordenação.

A despeito de manifestações como essa, os alunos, nas entrevistas, confirmaram a impressão de que a escola é pouco violenta, se comparada ao quadro atual da maioria dos estabelecimentos da região.

“Essa escola é considerada... digamos que a mais pacífica do [nome da macrorregião].” (Isabel, 14 anos, 3º ciclo)

“A escola é pacífica, mas de vez em quando tem umas briguinhas que junta turma pra brigar gente lá fora. [...] Mas não é comum, igual briga de bater até a pessoa ficar sangrando no chão. Só brigar, xingar, mas não é comum ver briga aqui na escola, não.” (João, 13 anos, 3º ciclo)

Também foi comentado pelos alunos que nos primeiros anos de funcionamento da escola as brigas eram mais frequentes e mais sérias, mas que, atualmente, a situação está tranqüila, o que confere com a declaração de professores e de uma das coordenadoras de ciclo. Estes encaram o caráter pacífico da escola como mais uma repercussão do projeto político-pedagógico. De fato, parece que algumas concepções e práticas que caracterizam o trabalho educativo na escola —como horizontalidade nas relações, construção coletiva de regras e respeito às diferenças — contribuem para isso.

Percebe-se que foi desenvolvido na escola um clima interno de não-violência, o que é motivo de orgulho para alunos e profissionais do estabelecimento. Por outro lado, as entrevistas revelaram uma grande preocupação, por parte dos alunos dos três ciclos, com os perigos que vêm de fora. Mesmo reconhecendo que a E. M. Horizontes é segura em relação a outras da região, eles reivindicam medidas de reforço na segurança, como policiamento na porta da escola e adoção de um sistema de carteirinhas para evitar possíveis “infiltrações” de pessoas estranhas.²

² Certo dia, um adolescente chegou à escola, entrou em uma sala apresentando-se como novato e frequentou quase um turno inteiro de aulas. Desacatou professores e tumultuou as atividades, até que foi descoberto que ele era aluno de outro estabelecimento de ensino.

Em relação à disciplina durante as aulas, a situação é outra. Embora no período de realização da pesquisa de campo eu tenha presenciado apenas uma questão grave de indisciplina — um aluno, cujos colegas disseram estar drogado, agrediu verbalmente sua professora — a escola está longe de ser tranqüila nesse sentido. Os professores queixam-se dos alunos freqüentemente, e são dois os motivos principais das reclamações: conversa excessiva durante as aulas e recusa em realizar as atividades solicitadas. Essas questões são, de fato, bastante recorrentes na escola e estão, em certa medida, ligadas à compreensão que os alunos têm da ausência de avaliação quantitativa e de reprovação. Como foi abordado no capítulo anterior, os alunos alegam sentir falta de um maior estímulo ao estudo e ao cumprimento das tarefas.

Os casos de indisciplina não resolvidos pelos próprios professores são encaminhados à coordenação, porém não costumam ser adotadas medidas punitivas como suspensão e expulsão. Como foi dito aos pais numa reunião, a postura da escola em relação à disciplina é mais no sentido da conscientização, do diálogo e da confiança na palavra do aluno do que na punição ou coerção. Ainda que sejam visíveis as repercussões positivas dessa postura — especialmente no que diz respeito à diminuição da violência e à conservação do prédio escolar — problemas de indisciplina chegam à coordenação com muita freqüência. Certo dia, uma coordenadora comentou comigo que a função dela estava sendo mais de “corpo de bombeiros” do que de coordenação. Perguntei se os incêndios eram relativos à indisciplina, ela disse que sim, e que alguns eram muito difíceis de apagar.

A escola tem-se mobilizado para debater essas questões. Durante o período em que lá estive, por duas vezes foi solicitada a colaboração de agentes externos para discutir, com alunos e professores, assuntos relativos à indisciplina e à violência. A primeira intervenção foi feita por um professor integrante do CAPE (Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação), que, por demanda dos próprios profissionais, trabalhou com eles o tema indisciplina. A metodologia utilizada foi o relato de experiência, ou seja, as discussões foram articuladas a partir da exposição de casos de indisciplina que haviam acontecido na escola. A outra intervenção ficou a cargo de uma oficial

da Polícia Militar que desenvolve um reconhecido trabalho pedagógico na área de prevenção da violência nas escolas e se deu através de conversas com pais, alunos e professores.

3.1.3. Rompendo fronteiras: práticas corporais em reuniões de pais e professores

Durante minha estada na E. M. Horizontes, presenciei dois episódios que considere bastante significativos, pois revelaram o envolvimento de práticas corporais em momentos em que isso não é comum: reunião de pais e reunião de professores.

O primeiro episódio aconteceu em uma reunião de pais do 3º ciclo vespertino. É comum, nas reuniões, que algumas turmas apresentem — sob forma de pequenas palestras, números artísticos etc — temas relacionados aos projetos que estão desenvolvendo nas aulas. Nesse dia, um grupo de alunos do projeto Qualidade de Vida falou sobre dois dos tópicos estudados — o alongamento e o relaxamento — e convidou os pais para uma sessão de exercícios. Estes participaram animadamente da atividade, que foi ministrada, ao som de música, pelos próprios alunos.

O segundo episódio ocorreu numa reunião de professores, coordenação e direção, por ocasião do encerramento do 1º semestre. A pedido da diretora, a professora Ruth propôs aos colegas algumas cirandas e pequenas danças folclóricas. Todos participaram, aprenderam canções e passos de dança, deixando transparecer a satisfação que sentiam em compartilhar aquele momento com os colegas.

3.1.4. Aulas de ginástica abertas à comunidade

A professora Sara desenvolve, há dois anos, um projeto de ginástica dirigido à comunidade externa, em especial às mães de alunos. As aulas acontecem uma vez por semana, no período da tarde.

Sara define seu trabalho com as mães como de conscientização corporal. Segundo ela, desenvolver um programa voltado para condicionamento físico não é sua intenção, mesmo porque isso não seria possível com apenas uma aula semanal. Conversando com uma das alunas da ginástica — mãe de

dois alunos da escola e freqüentadora do projeto desde o início — percebi outras repercussões do trabalho realizado. Essa mãe destacou fatos que levaram ao entendimento de que o significado das aulas para ela, mais do que a ginástica em si, estava ligado à sociabilidade e à abertura de horizontes. Ressaltando que antes de se integrar ao grupo permanecia quase todo o tempo dentro de casa, enumerou uma a uma as excursões feitas pelo grupo, a peça de teatro assistida, os eventos organizados.

Assim como outros projetos da escola, as aulas de ginástica foram afetadas pelo problema do absenteísmo docente. Sara, constantemente requisitada para substituir colegas faltosos, optou por interromper as aulas, priorizando o atendimento aos alunos da escola. No final do ano letivo, o grupo de mães da ginástica se mobilizou para reivindicar, junto à direção, a continuidade do projeto no ano seguinte.

3.2. AS PRÁTICAS CORPORAIS NOS TEMPOS INTERSTICIAIS

Como comenta DAYRELL (1996, p.148), no momento em que os alunos cruzam o portão da escola, ocorre uma espécie de rito de passagem. Eles passam a assumir papéis específicos — diferentes daqueles desempenhados em casa ou na rua — , num processo de interação entre as suas próprias experiências e a tradição/cultura da escola. Nessa perspectiva, a observação das entradas e saídas dos turnos e do período do recreio forneceu pistas interessantes para entender aspectos da corporeidade e das interrelações entre os diferentes sujeitos no espaço da escola.

3.2.1. O movimento nas entradas e saídas

Crianças conduzindo suas mochilas de rodinhas como se fossem carros de corrida, na descida da rampa que dá acesso à escola. Adolescentes rindo, contando casos, fazendo chacotas com os colegas, geralmente em grupos homogêneos de sexo. Grupos de meninos assentados no chão nas proximidades de suas salas, disputando jogos de "tapão" com suas figurinhas redondas, conhecidas como *tazos*. Um entra-e-sai de pais e mães, que aproveitam o momento de levar os filhos para tratar de algum assunto na coordenação ou conversar com a diretora e vice-diretora, que estão sempre no

portão recebendo os alunos e suas famílias. Estas são algumas cenas que caracterizam o momento da entrada dos turnos.

A tradicional formação de filas para entrar nas salas ou deslocar-se pela escola (em geral com separação de sexo), muito utilizada nas séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental, não é uma prática comum na E. M. Horizontes. Tampouco há necessidade de “policiamento” para assegurar a entrada dos alunos em suas respectivas salas. A ausência de filas e de agentes disciplinários no momento da entrada é, do meu ponto de vista, importante indicativo de uma nova forma de a escola relacionar-se com o aluno e sua corporeidade, além de contribuir para a consolidação da autonomia das crianças e adolescentes que lá estudam.³

Cenas semelhantes às da entrada são vistas nos horários de saída. Esses momentos envolvem, também, atividades esportivas. É comum alunos permanecerem na escola após o período das aulas para jogar futebol, sendo que, em determinados dias da semana, o ginásio é ocupado por grupos pré-organizados. Um desses grupos conta com a participação de um professor, alunos e ex-alunos da escola. Outro grupo que joga semanalmente, organizado pela mãe de uma aluna, chama a atenção pela diversidade: adultos, crianças e adolescentes, de ambos os sexos, misturam-se nas equipes e jogam com curioso entrosamento.

Especialmente às sextas-feiras, quando as aulas se encerram após o recreio, a escola se abre para diferentes práticas corporais. Além do movimento nas quadras, é comum encontrar, no pátio, o pessoal do grupo de teatro, equilibrando-se sobre pernas de pau ou executando malabarismos e jogos dramáticos. No auditório, ouve-se o ritmo marcado do *rap*, onde a turma da oficina de *break* ensaia seus passos. Bolas, pneus e até bicicletas podem ser vistos rodando pelos pátios, conduzidos por alunos que, ao invés de irem pra casa, optam por permanecer na escola, como se estendessem o tempo do recreio.

Acredito que a liberdade de movimentação dos alunos e famílias nos tempos de entrada e saída dos turnos revela a percepção, por parte das

³ Embora não seja comum, algumas vezes presenciei professoras organizando seus alunos em filas para se deslocarem entre um espaço e outro, durante o horário de aulas. Flagrantes como esse revelam que, mesmo num contexto de inovação pedagógica, práticas “tradicionais” podem permanecer.

peças que ali trabalham, estudam ou circulam, da escola como espaço coletivo de sociabilidade. Contribuem para isso, ao meu ver, tanto o contexto do Programa Escola Plural quanto a história da escola, cuja existência se deve à mobilização dos moradores do bairro em torno de um projeto coletivo, como se viu no capítulo anterior.

3.2.2. Recreio: a lição de compartilhar espaços

A hora do recreio, como na maioria das escolas, é considerada pelos alunos como um dos melhores momentos do dia. Na E. M. Horizontes, este é um tempo bastante rico em termos de práticas corporais. O fato de cada um dos dois turnos diurnos congregar, simultaneamente, turmas dos três ciclos, confere ao recreio uma característica de diversidade etária muito interessante. Essa integração de ciclos é vista pelos profissionais da escola como uma importante conquista, o que pode ser percebido nas palavras de uma professora:

“Acho maravilhoso. Os três ciclos de formação todos misturados na hora do recreio, coletivamente. E teve escola que não conseguiu ainda, não teve coragem de misturar. Ficam naquele medo, né? ‘Será que a gente põe?’ Até nisso a E. M. Horizontes conseguiu romper. Muito legal.”(Professora do 1º ciclo)

Os alunos menores divertem-se correndo por todos os espaços (autorizados ou não): pulam corda, rodam pneus, inventam infinitas formas de brincar de pegador. E também escalam as árvores que, no recreio, parecem estar carregadas de frutas maduras, tamanho o número de crianças dependuradas em seus galhos.

Entre os maiores, são mais comuns atividades que envolvem esportes, como jogar futebol⁴ (o que inclui a brincadeira do Açougue), *rebater* com a bola de vôlei, brincar de *Corta-três*, jogar tênis de mesa. Brinca-se também de basquete na área externa onde estão afixadas as tabelas: disputas de pequenos jogos entre duplas ou trios, *Garrafão*, *Vinte-e-um*, ou simplesmente arremessos à cesta usando qualquer bola ou objeto.

⁴ Assim como os sujeitos da pesquisa, optei por usar o termo *futebol* para designar o jogo de quadra que é oficialmente chamado de *futsal*.

Música e dança também fazem parte do recreio. Ao lado de aparelhos de som portáteis, emprestados pela escola, grupos de estudantes se reúnem para ouvir e dançar suas canções favoritas. Rodas de *break* — onde alunos de diferentes idades (meninos, na maioria), adeptos ou simpatizantes do movimento *hip-hop*, arriscam suas evoluções acrobáticas — contrastam com outros grupos em que meninas (somente elas) reproduzem as coreografias do *funk* carioca.

Dentre todas essas atividades, há uma que é a grande estrela do recreio: o futebol. Sua prática monopoliza, praticamente sem concessões, o uso dos dois espaços “oficiais” do esporte (o ginásio e a quadra descoberta), além de ser jogado em outros espaços adaptados, muitas vezes com bolas improvisadas. No ginásio e na quadra, concentra-se grande número de alunos: jogando, esperando a vez de jogar ou simplesmente assistindo às partidas.

O uso dos espaços “oficiais” do esporte no horário do recreio é regulamentado por meio de uma tabela definida pela coordenação de turno e afixada mensalmente num dos murais do pátio. Os três ciclos se revezam no direito aos espaços, sendo que uma das quadras é destinada às meninas e outra aos meninos. A ocupação do ginásio e da quadra descoberta, pelos diferentes sexos, também obedece a revezamento: se, em determinado dia, as meninas ocupam a quadra, no dia seguinte estarão no ginásio. A tabela abaixo é um exemplo de organização semanal dos espaços do recreio.

Quadro 4 - Divisão dos espaços no recreio (turno vespertino)

dia da semana	1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
Seg	P	P	G	Q	P	P
Ter	P	P	P	P	Q	G
Qua	G	Q	P	P	P	P
Qui	P	P	Q	G	P	P
Sex	P	P	P	P	G	Q

Fonte: cartaz elaborado pela coordenação de turno.

Legenda: G = ginásio; P = pátio⁵; Q = quadra.

⁵ Pátio, nesse caso, é uma denominação genérica usada para designar qualquer espaço extra-quadras.

Na utilização desses espaços, as exceções ao futebol ficam por conta das meninas do 1º e 2º ciclos que, às vezes, optam pelo jogo de *queimada*. Nessas ocasiões, os meninos costumam participar do jogo, porém, de um modo geral, as atividades que se desenrolam nos espaços "oficiais" condizem com o que é designado pela tabela: são separadas por sexo.

O dia de jogar futebol é aguardado ansiosamente pelos meninos — especialmente os do 2º e 3º ciclos —, ainda que muitos deles não tenham oportunidade de participar, pois o tempo é restrito e o número de candidatos é bem maior do que comporta a dinâmica do jogo.

"Quando é o 3º ciclo no ginásio, você não vê ninguém, ninguém fora do ginásio, todo mundo no ginásio querendo jogar bola, e é lógico que eu estou lá dentro, também".
(Silas, 15 anos, 3º ciclo)

Muitos chegam a abrir mão da merenda para não correr o risco de ficar de fora no momento da composição das equipes. O revezamento de equipes geralmente obedece à regra de *um gol*, muito comum no meio escolar. De acordo com essa regra, o time que sofre gol deve retirar-se imediatamente para dar lugar a outro *de fora*. Dessa forma, uma falha pode significar a exclusão do jogo e, por esse motivo, os meninos encaram com seriedade cada jogada e cobram dos colegas de equipe um desempenho satisfatório. Nessa perspectiva, tanto as regras quanto o caráter (competitivo e relativamente sério) do jogo são definidos pelas condições em que as partidas são disputadas: pequeno espaço de tempo e grande demanda por um lugar nas equipes. FARIA (2001a), em estudo que enfocou o esporte na cultura escolar, observou situações semelhantes, em que regras, condutas e estratégias de ocupação de espaço eram diferenciadas de acordo com o contexto. Diz ela:

"Com aproximações e distanciamentos do futebol organizado/ produzido em outros âmbitos sociais, essas práticas nas escolas não estavam imersas na mesmice. Pelo contrário, eram dinâmicas e se constituíam, na precariedade da escola, a partir da criação de novas maneiras de jogar nas aulas de Educação Física, nos recreios, nas entradas e nas saídas." (p.146-147)

Os mecanismos que definem os alunos que, dentre dezenas de pleiteantes, compõem as equipes de futebol no recreio, envolvem aspectos

como relações de poder (baseadas, na maioria das vezes, na prevalência dos mais velhos sobre os mais novos), laços de amizade (as famosas *panelas*), habilidade para o esporte e ordem de chegada à quadra.

Com os alunos do 1º ciclo a situação é diferente. Tanto meninos quanto meninas têm dificuldade de se organizar para iniciar o jogo, e isso é usado como pretexto para que os alunos maiores, mobilizando-se com rapidez, ocupem os espaços destinados ao 1º ciclo. Nessas situações, os pequenos costumam recorrer à coordenadora do turno para reivindicar seus direitos:

“Os meninos invadem a quadra e depois não gostam que a gente invade, [...] começam a chegar lá e a atrapalhar o jogo, pegam a bola e começam a chutar nos outros, daí a gente chama a [nome da coordenadora].” (Gabriel, 9 anos, 1º ciclo)

“ Os meninos grandes, do 2º ciclo e 3º ciclo invadem nossa área. Aí nós temos que chamar a [nome da coordenadora] só pra deixar a gente. Ela xinga eles e fala pra eles que aquele dia não é deles, é só nosso. Aí eles saem.” (Ana Maria, 8 anos, 1º ciclo)

A vontade de participar do futebol é capaz de gerar, inclusive, atos de “solidariedade” inusitados, como mostra o relato de um aluno do 1º ciclo:

“Às vezes quando os meninos do 2º ciclo e do 3º sabem que a gente vai chamar a [nome da coordenadora], eles jogam futebol junto com a gente. Mas às vezes eles ensinam a gente, por exemplo, ‘quer que eu coloco um goleiro bom lá no gol?’ Faz assim.” (João Paulo, 9 anos, 1º ciclo)

Enquanto os meninos utilizam todas as estratégias possíveis para obter um lugar no jogo de futebol, as meninas não enfrentam esse problema. Não há disputa por vaga nas equipes, uma vez que o número de meninas da escola que gostam de jogar futebol, apesar de ser bastante significativo em uma modalidade esportiva de domínio tradicionalmente masculino, é bem menor do que o de meninos. Estes são, quando necessário, solicitados para completar os times femininos, sendo geralmente escalados como goleiros.

O material esportivo/recreativo utilizado no recreio é gerenciado por meio de um projeto que conta com a participação de todas as turmas do 1º e 2º ciclos. Criado com o objetivo principal de solucionar o problema do extravio

de bolas, o projeto Recreio Monitorado delega aos alunos a responsabilidade sobre todo o material usado por eles durante o período. As turmas se revezam nessa tarefa, conforme explica uma aluna:

“Por exemplo, uma turma monitora o recreio por uma semana. Aí ela toma conta das cordas, das bolas, das petecas, das coisas em geral. Aí eles descem dez minutos antes, merendam, arrumam as coisas, bate o sinal do recreio, dá o sinal do recreio, eles recolhem. Fica isso por uma semana.” (Isabel, 14 anos, 3º ciclo)

De acordo com uma das coordenadoras, com o Recreio Monitorado, o problema de extravio de material diminuiu significativamente, embora não tenha sido totalmente solucionado.

Como os demais projetos da escola, o Recreio Monitorado está sujeito a interrupções por diferentes motivos. No turno da tarde ele deixou de acontecer antes do final do 1º semestre, após o afastamento, por licença médica, da coordenadora pedagógica responsável pelo projeto. No turno da manhã o Recreio Monitorado funcionou até a greve, e após esse período não foi retomado, sem que o motivo fosse comunicado aos alunos.

“Tinha isso [Recreio Monitorado] desde o ano passado. Entrou de greve esse ano, quando a greve acabou eles não voltaram mais no assunto.” (Isabel, 14 anos, 3º ciclo)

Na E. M. Horizontes não há professores ou coordenadores designados para “olhar o recreio”, uma postura intencional da escola. Como já foi comentado anteriormente, os conflitos entre alunos são resolvidos ou se “auto-resolvem” sem a intervenção de adultos⁶. Essa capacidade de gestão de atritos foi mencionada positivamente por uma das coordenadoras. Ela comentou que cada vez menos a coordenação é acionada para esse fim. O único motivo pelo qual as coordenadoras de turno são solicitadas com uma certa freqüência é para assegurar que o direito ao uso das quadras seja respeitado de acordo com a tabela estipulada, conforme já foi relatado.

⁶ Não pude perceber, durante os períodos de observação do recreio, nenhum problema significativo ocasionado pela convivência entre alunos dos diferentes ciclos. Nas entrevistas, porém, surgiram reclamações a esse respeito. Os alunos maiores (2º e 3º ciclos) queixam-se de que os pequenos correm desgovernadamente pelos pátios, sem olhar para frente, o que costuma causar trombadas e acidentes. Os pequenos, por sua vez, relatam que costumam ser intimidados pelos maiores com ameaças diversas. Reclamam também que os maiores costumam “furar” a fila da merenda.

A despeito das tensões que surgem esporadicamente, a habilidade em compartilhar espaços é uma característica marcante da escola. Atividades desenvolvidas por grupos distintos acontecem simultaneamente em espaços muitas vezes restritos, sem que haja atritos. Um exemplo disso são as tabelas de basquete — afixadas uma ao lado da outra na parede externa do ginásio — onde diferentes grupos jogam suas partidas sem que a interseção entre os espaços seja um problema.

Essa relação democrática com o espaço pode ser ilustrada também por um episódio bastante pitoresco presenciado por mim. Uma roda de dança *break* acontecia no ginásio, embalada pelo som de um aparelho portátil. Um a um, os meninos se aventuravam a executar, no centro da roda, passos da dança. Até alunos que não eram familiarizados com o *break* arriscavam suas evoluções, alguns com seriedade, outros inventando, de propósito, movimentos esdrúxulos, para fazer graça. Ninguém era reprimido. Curiosamente, os adeptos do futebol não quiseram disputar o direito ao uso do espaço, talvez pelo respeito que o movimento *hip-hop* conquistou entre os meninos da escola ou, quem sabe, por relações de poder que não pude perceber. Optaram, informalmente, por compartilhar o ginásio, originando uma cena no mínimo inusitada. A roda de *break* ocupava mais ou menos um quarto da área disponível, obstruindo, inclusive, metade de uma das traves. O grupo de meninos jogava futebol no espaço restante, sem que isso fosse motivo de tensão. Frequentemente a bola atingia por trás algum dançarino, que ignorava o fato ou simplesmente a dominava e recolocava em jogo. Quando a bola penetrava no centro da roda de *break*, os jogadores a invadiam para disputas e divididas, empurrando quem estivesse na frente. A roda, então, se abria para que a jogada prosseguisse e depois se fechava novamente. Dessa forma, as duas atividades se desenrolavam simultaneamente, com impressionante naturalidade, até que o som da sirene indicou o fim do recreio.

Uma coordenadora comentou que considera como uma importante conquista da escola a diminuição dos conflitos e a melhora da convivência entre diferentes grupos durante o recreio. Segundo ela, isso pode ser considerado como fruto de um trabalho que tem sido feito ao longo dos anos, desde a inauguração da escola, em que são cultivados valores de autonomia, solidariedade e respeito às diferenças.

3.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUTEBOL E SUA CENTRALIDADE NO COTIDIANO DA ESCOLA

Além de ser protagonista nos horários de saída, de recreio e nos fins de semana, o futebol apareceu como atividade central em mais de 60% das aulas de Educação Física assistidas nos três ciclos.

A posição hegemônica ocupada por esta modalidade esportiva em relação às outras práticas da *cultura corporal de movimento* não é particularidade da E. M. Horizontes. Quadro semelhante foi encontrado em outros estabelecimentos de ensino⁷. Essa hegemonia se deve-se, em parte, à imensa popularidade do futebol na cultura e imaginário nacionais e do amplo espaço destinado a esse esporte pela mídia, aspectos que se retro-alimentam. Como comenta FARIA (2001a), “o futebol não é uma prática esportiva como qualquer outra no Brasil, mas uma manifestação esportiva profundamente inserida na cultura”. A mesma autora observou, em sua pesquisa, que

“Enquanto para muitas das crianças acompanhadas [durante trabalho de campo], o primeiro contato com certas modalidades esportivas (basquete, handebol e até vôlei) se deu na escola, que, por isso, pode ser considerada lugar de acesso, o futebol é uma prática comum no cotidiano dos atores (meninos e meninas) fora da escola, ainda que com enfoques, significados e participações diferenciadas.” (p.141)

Entretanto, mesmo levando em consideração fatores que fazem do futebol uma prática *sui generis*, é possível observar, na postura de alguns professores da E. M. Horizontes, um reforço à hegemonia desta modalidade esportiva, uma vez que há muito poucas intervenções no sentido de incentivar outras práticas durante as aulas. Os professores se apóiam na justificativa de que os alunos gostam de futebol e não aceitam outro tipo de atividade. Diversos alunos, porém, revelaram — nas entrevistas e em conversas informais — que gostariam de ter mais contato com outras práticas:

⁷ Pesquisas realizadas por Helena ALTMANN (1998) e Eliene FARIA (2001a) em estabelecimentos da Rede Municipal revelaram quadros semelhantes em relação à hegemonia do futebol.

"... é só futebol, só futebol, eu queria aula de vôlei, basquete, assim... que todo mundo lá [quando escuta a frase] 'Vamos jogar futebol'; vai todo mundo... Mudar mais a aula, né? Jogar mais basquete, vôlei...Antes era assim, mas agora..." (Saulo, 14 anos, 3º ciclo)

"As meninas gostam de jogar futebol, aí ficam no ginásio, os meninos jogam futebol, então você fica sem opção. [...] Ano passado a gente tinha muita coisa, a gente não ficava parado na Educação Física." (Ana, 13 anos, 3º ciclo)

Para falar do futebol na E. M. Horizontes é necessário também valer-se da categoria de gênero. Além de ser a grande paixão da turma masculina, esse esporte tem um grande apelo entre as meninas da escola. Mesmo não contando com uma adesão quase unânime como no caso dos meninos, o futebol é o jogo mais praticado por elas.

A separação de sexos no futebol é algo naturalizado, tanto para os profissionais da escola quanto para os meninos e meninas. Não só é naturalizado como "oficializado", como comprova a tabela que regulamenta os espaços no recreio. A prática do futebol e os significados atribuídos a ela também variam significativamente entre os dois sexos. O jogo das meninas não é imbuído de seriedade como o de seus colegas do sexo masculino. Desenrola-se num clima de total descontração. Elas brincam e riem o tempo todo, fazem chacota dos próprios erros e comemoram cada gol como se tratasse de uma final de copa do mundo. Em algumas partidas a qualidade técnica é tão boa quanto a do futebol masculino mas, de uma forma geral, elas possuem menos habilidade que eles. No entanto, é possível afirmar que, em grande medida, os preconceitos comuns em relação à prática do futebol pelo sexo feminino já foram superados na E. M. Horizontes.

Eustáquia SOUSA e Helena ALTMANN (1999, p.60-61) comentam que

"... ainda que a prática de atividades esportivas seja mais freqüente entre homens, o envolvimento de mulheres com os esportes, inclusive o futebol, está longe de ser desprezível. Se no passado apenas os meninos jogavam bola, hoje meninas freqüentam esses campos não apenas como espectadoras, mas buscando romper com as hierarquias de gênero"

Confirmando o que dizem as autoras, pude observar que, na E. M. Horizontes, a adesão feminina ao futebol vem crescendo expressivamente. Nas turmas de 3^o ciclo, há uma clara separação entre as “meninas que jogam bola” (cercadas por uma certa aura de pioneirismo) e as “meninas que não jogam”. As partidas acontecem sempre com as mesmas jogadoras e desse grupo não costuma sair nem entrar ninguém, já que as “meninas que não jogam” não se arriscam a participar. No 2^o ciclo, as meninas já são mais abertas à participação, a maior parte delas arrisca seus chutes. As alunas do 1^o ciclo (seis a oito anos), por sua vez, vêm incorporando a prática do futebol com grande naturalidade, pois desde cedo se acostumaram a ver as meninas maiores jogando.

Se o futebol na E. M. Horizontes é, por um lado, o reduto da separação de gênero, por outro é passaporte de emancipação feminina, na medida em que proporciona a elas o acesso a um rico universo cultural/esportivo que é, historicamente, um “feudo” masculino.

* * *

Ao longo deste capítulo e do capítulo anterior, esforcei-me para transmitir ao leitor o “clima” da E. M. Horizontes. A noção de “clima da escola”, nas palavras de DEROUET (1995), corresponde “a uma realidade intuitiva, imediatamente perceptível por todos aqueles que penetram em um estabelecimento escolar e, sobretudo, pelos que têm a ocasião de comparar estabelecimentos escolares entre si ” (p.233).

Já Pascal BRESSOUX (2000), ressaltando a dificuldade em se estabelecer uma definição precisa de clima da escola, remete a Tagiuri, o qual define clima como um conceito que abarca o conjunto de características do ambiente da escola. Os seguintes indicadores são apontados por Tagiuri (apud BRESSOUX, 2000, p. 195-196):

- *sua ecologia*: aspectos materiais da escola, tais como tamanho, número de alunos por turma, equipamentos, decoração, limpeza/conservação etc;
- *seu meio*: características dos alunos e dos profissionais;

- *seu sistema social*: conjunto que engloba a organização administrativa e as relações entre as diversas pessoas e os diferentes grupos que convivem na escola;
- *sua cultura*: as normas e os sistemas de crenças e valores que prevalecem no seio da escola.

Na E. M. Horizontes, a conjunção desses fatores resulta em um clima favorável à construção de relações de solidariedade e respeito ao “outro”. Vanessa TOMAZ (2002), que realizou pesquisa sobre educação matemática no mesmo estabelecimento de ensino, expressa impressões semelhantes:

“O que marca o projeto pedagógico [da E. M. Horizontes] é o trabalho de integração do aluno no coletivo da escola, pautado no diálogo, tolerância e respeito ao aluno no que se refere às normas de conduta comuns nos espaços escolares. A formação humana pretendida pela escola torna-se o aspecto mais visível e não podemos negar os bons resultados alcançados nesse sentido. Não há dentro da escola episódios graves de violência entre alunos ou entre alunos e professores. Os próprios alunos observam que dentro da escola eles são respeitados, conseguem se enturmar, que os professores são mais tolerantes e amigos.” (p.55)

A noção de direito à educação, o respeito às diferenças e a tentativa, por parte dos profissionais, de desenvolver relacionamentos mais horizontais com os alunos e de ouvir suas idéias e opiniões, conferem à escola um clima propício ao desenvolvimento da cidadania e incidem, certamente, nas formas com que os estudantes se expressam corporalmente. A maneira com que a corporeidade dos alunos é tratada pelos profissionais e as relações dessas crianças e adolescentes com seus próprios corpos e com os corpos dos colegas podem, do meu ponto de vista, ser consideradas como repercussões dessas posturas que, por sua vez, estão atreladas aos princípios preconizados pelo Programa Escola Plural.

4. CORPO E MOVIMENTO NAS ATIVIDADES FORMAIS DE APRENDIZAGEM¹

Neste capítulo, serão abordadas as práticas corporais que acontecem nos tempos formais de aprendizagem — tanto nas aulas de Educação Física como em outras disciplinas e projetos da escola — e as formas com que o corpo é tratado nesses contextos.

Tradicionalmente, na maioria das escolas, a Educação Física é o lugar por excelência das práticas corporais. Para além desta disciplina, os tempos/espacos que envolvem práticas corporais costumam ser reduzidos a algumas datas comemorativas e atividades extraclasse. Na E. M. Horizontes, ainda que a aquisição de habilidades de leitura, escrita e matemática esteja no centro das preocupações de professores, pais e alunos, há espaços instituídos dentro da carga horária em que se privilegiam outras dimensões do conhecimento, como a estética e a corporal.

4. 1. CORPOREIDADE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COTIDIANO

Alguns aspectos da relação estabelecida entre a escola e a corporeidade dos alunos podem ser observados na organização cotidiana do trabalho pedagógico. A flexibilidade na utilização dos espaços de aprendizagem, intensamente incentivada nas diretrizes do Programa Escola Plural, é assumida de variadas formas na E. M. Horizontes.

4.1.1 Configurações espaciais (e curriculares) flexíveis

Em um dos cadernos pedagógicos do Programa, é apontada a “necessidade de flexibilização e de criação de diferentes alternativas posturais para a realização das tarefas escolares, superando a exigência de que a criança permaneça assentada por um longo período”. (BELO HORIZONTE, 1999, p.37) De acordo com o texto,

¹ Atividades formalmente instituídas como tempo/espaço de aprendizagem, com carga horária e professor(es) determinado(s).

“Isso implica romper com a visão tradicional de disciplina apontada como condição de manter os alunos permanentemente assentados e atentos à atividade proposta pelo professor. Essa nova postura requer que o professor tenha um olhar positivo em relação ao movimento da turma buscando enxergar nele uma multiplicidade de dimensões e significados.” (p.37)

A idéia de uma postura corporal estática e silenciosa como forma de assegurar a ordem e favorecer a aprendizagem, tão arraigada na cultura escolar, é, dessa forma, colocada em xeque. Na E. M. Horizontes, mudanças nessa direção podem ser observadas percorrendo-se os corredores da escola, quando é possível perceber, nas salas de aula, carteiras dispostas em diferentes configurações. Além da tradicional organização em filas, trabalha-se freqüentemente em duplas, pequenos grupos, círculos, semicírculos etc. Nota-se, também, uma maior liberdade dos alunos para se movimentar dentro da sala. Levantar da carteira durante a aula ou mesmo fazer um comentário com o colega do lado não costumam ser vistos como atos de indisciplina nem como empecilhos à aprendizagem.

Situação bastante diferente desta foi encontrada por Luciane OLIVEIRA (2002), em estudo realizado com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Curitiba. A pesquisadora observou, entre as estratégias de controle corporal utilizadas pelas professoras, práticas como deslocamento em filas separadas por sexo e em ordem de tamanho; disposição das carteiras sempre enfileiradas de frente para o quadro-negro, com definição do lugar que cada aluno deveria ocupar; vigilância sobre a postura e a forma de assentar (sem que fosse explicado aos alunos o motivo) e, em alguns casos, ordenação espacial dos alunos na sala de aula com diferenciação de filas segundo o rendimento escolar.

Percebe-se, na prática pedagógica da maior parte dos profissionais da E. M. Horizontes, uma ruptura com as práticas de ordenação, vigilância e silenciamento dos alunos, como as descritas por OLIVEIRA (2002) e as denunciadas por FOUCAULT em *Vigiar e Punir* (1997): quadriculamento do espaço, distribuição dos corpos em filas, vigilância constante sobre gestos e posturas, aplicação de sanções normatizadoras etc.

Além de promover variações na configuração das carteiras em sala

de aula, professores dos três ciclos costumam desenvolver, em suas aulas, subprojetos ou atividades pedagógicas que envolvem práticas corporais. Na tentativa de articular os conteúdos de ensino com o cotidiano dos alunos, deparam-se freqüentemente com temas da cultura corporal de movimento. Um exemplo foi o subprojeto “Música e formação cidadã”, desenvolvido por uma professora do 3º ciclo em um dos agrupamentos do Projeto Intervenção.² A partir da problematização da “febre” do *funk* carioca³ que tomou conta de boa parte das crianças e adolescentes da escola, foi trabalhada a questão da música como veículo de idéias e comportamentos. Por meio do uso de material selecionado pelos alunos e pela professora, canções brasileiras de diferentes períodos da história e gêneros musicais diversos (incluindo o *funk*) foram ouvidas e tiveram suas letras analisadas, assim como as formas de dançar e as coreografias padronizadas, que foram vivenciadas e discutidas pela turma.

Além de ilustrar a interposição de temas da cultura corporal no cotidiano da escola, a atividade narrada acima remete a um aspecto bastante enfatizado nas diretrizes da Escola Plural: a necessidade de incorporação, pelo currículo, de questões e problemas vividos pela sociedade e pelos próprios alunos.

“O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola” (BELO HORIZONTE, 1994, p.21)

No caso da experiência relatada, o debate a respeito das relações de gênero, desencadeado pela análise das letras das músicas de *funk*, configurou-se como um dos pontos altos do trabalho, levando meninos e meninas a confrontar idéias e refletir a respeito dos papéis sociais atribuídos aos gêneros feminino e masculino.

Outros projetos e temas de estudo desenvolvidos em sala de aula envolvem a atividade corporal por meio do teatro e da dança. No 2º ciclo, a professora Noemi desenvolve o “Projeto Teatro”, iniciativa que foi mencionada

² O trabalho foi desenvolvido nas aulas de Português do Projeto Intervenção, e a professora responsável tem formação em História.

³ O *funk* carioca é um fenômeno musical que alcançou intensa repercussão na mídia nacional em 2000/2001, tendo como principal representante o grupo “Bonde do Tigrão”.

positivamente por todos os alunos entrevistados que participam ou já participaram dela:

“Eu gosto na escola, é quando a Noemi dá teatro, nós brincamos, fazemos brincadeiras, assim, fazemos peça de teatro, falando, com fantoche...” (Tiago, 10 anos, 2º ciclo)

Noemi informou que o projeto é desenvolvido em duas turmas do 2º ciclo, uma vez por semana, *“dentro da carga horária de Português”*. Segundo ela, o objetivo principal do projeto é possibilitar aos alunos o desenvolvimento das linguagens oral e corporal, e os resultados têm sido surpreendentes. O “Projeto Teatro” envolve atividades como: jogos dramáticos, criação de cenas pelos alunos, “contação de histórias”, mímica, teatro de bonecos, coro falado etc., sendo que algumas delas são feitas com as duas turmas juntas. O tema “Contos de Arrepiar”, que estava sendo desenvolvido naquele período, foi uma escolha dos próprios alunos.

Também no 1º ciclo, há professores que utilizam as linguagens do teatro e da dança em suas aulas. Durante o período em que estive na escola, três peças foram encenadas pelos alunos durante o Momento Coletivo. Uma delas, que articulava teatro mudo e dança e cujo tema era a preservação da natureza, contou com a participação de todas as crianças de uma turma.

Percebe-se que a flexibilização do espaço da sala de aula está, em grande medida, ligada à flexibilização das linguagens do processo educativo, num movimento de mão dupla. A mudança da configuração espacial da sala de aula vem, muitas vezes, acompanhada de uma abertura às linguagens não escritas: oral, estética, corporal etc. Da mesma forma, a intenção de trabalhar com essas linguagens demanda, quase sempre, alterações espaciais ou mesmo a extrapolação do espaço da sala, como veremos a seguir.

4.1.2 A sala de aula ampliada

Uma turma de 2º ciclo tem aula de geometria na quadra. Após disputarem uma partida de *queimada*, os alunos medem, com barbante, as linhas que formam o campo de jogo. A professora faz perguntas desafiadoras a respeito do tema. Os alunos arriscam respostas, tiram conclusões, fazem descobertas. Posteriormente, já na sala de aula, os pedaços de barbante são medidos com

“metro de pedreiro” e o campo de *queimada* é desenhado na lousa com todas as suas medidas.

Debaixo de uma árvore, no pátio, crianças de uma turma de 1º ciclo declamam, em coro, uma poesia, ao mesmo tempo em que ensaiam uma espécie de coreografia, elaborada por elas mesmas, com gestos que expressam sua compreensão dos versos.

Estas cenas, presenciadas por mim, são exemplos de aulas em que são utilizados espaços diferentes dos da sala de aula. Pátio, auditório, biblioteca, sala de vídeo e a sala do CRATE (Centro de Artes) são freqüentemente requisitados pelos professores para desenvolver suas atividades. Como já foi relatado, alguns desses espaços possuem tapetes e almofadas, oferecendo aos alunos alternativas de acomodação diferentes daquelas da sala de aula.

Em consonância com as diretrizes do Programa Escola Plural, o projeto pedagógico da E. M. Horizontes tem como uma de suas prioridades estabelecer uma “vinculação entre a escola e a cidade” (BELO HORIZONTE, 1999, p.16), procurando interagir com os aspectos culturais existentes fora da escola e incentivando a realização de passeios, excursões, visitas a museus, idas ao cinema, teatro etc.

Na maioria das ocasiões, as saídas da escola partem de iniciativas dos professores e estão ligadas aos temas/projetos de ensino. Não acontecem, entretanto, com a freqüência desejada por professores e alunos. Esbarra-se principalmente na questão do transporte. O número de viagens de ônibus disponibilizadas pela Prefeitura é irrisório em relação à demanda, e a arrecadação de fundos entre os próprios estudantes para custear o transporte é extremamente trabalhosa, além do que nem todos têm condições de pagar.

Os pais de alunos, por sua vez, consideram exagerado o tempo que os alunos passam em atividades fora da sala de aula. Isso foi percebido por mim nas reuniões que presenciei e confirmado por depoimentos de professores:

“É muita brincadeira. Eles [os pais] falam isso. [...] Criticam que a escola passeia muito, faz muita excursão.” (Ester, professora do 2º ciclo)

“A gente ainda ouve muito isso. Outras professoras [de outras escolas], outras pessoas comentando que a escola tá... mal falada, né, que aqui brinca muito, que passeia muito.” (Débora, professora do 2º ciclo)

Ramon ABREU (2002), em estudo sobre a relação de famílias populares com a escolarização dos filhos no contexto da Escola Plural, constatou que atividades que extrapolam o espaço da sala de aula (jogos, passeios, excursões etc) são vistas com desconfiança pela maioria dos pais, que não as consideram como momentos de aprendizagem. Embora os pais reconheçam e valorizem a escola não apenas por sua função instrumental (aquisição de conteúdos considerados fundamentais), mas também por outras funções, como a socialização e a transmissão de valores, para a maior parte deles a noção de aprendizagem está estreitamente vinculada à lógica do esforço e do trabalho que, no meio escolar, é representada por cadernos cheios de “matéria” e baterias de exercícios.

“Desta forma, [os pais] apresentam dificuldade em perceber o sentido pedagógico de um grande número de atividades escolares, tais como as excursões e passeios, as sessões de cinema, as brincadeiras e jogos educativos etc., não atribuindo qualquer função de aprendizagem às atividades que se manifestam sob a forma do lúdico. Pelo contrário, elas são consideradas como simples momentos de divertimento e como formas pouco sérias e ineficazes de trabalho, representando, sobretudo, prejuízo para as crianças e desperdício de tempo.” (ABREU, 2002, p.107)

A despeito da tensão estabelecida com as famílias dos estudantes, os professores, de uma forma geral, consideram que ainda têm muito que caminhar no sentido de proporcionar aos alunos espaços e situações de aprendizagem que estejam mais sintonizados com o projeto pedagógico da escola. Reconhecem que, mesmo em face das mudanças que têm ocorrido, o trabalho pedagógico encontra-se ainda muito preso à sala de aula.

Um professor do 3º ciclo, que leciona Matemática, declarou que alimenta o desejo de utilizar, em suas aulas, configurações espaciais variadas dentro e fora de sala, mas suas limitações pessoais, determinadas por sua formação acadêmica e sedimentadas em vários anos de prática pedagógica baseada no binômio aula expositiva/ exercícios são, segundo ele, empecilhos à mudança. Com efeito, as demandas que o Programa Escola Plural colocou

diante dos educadores, carregam o desafio, expresso nas palavras de uma professora, *“de romper consigo próprio, com suas cristalizações, com os seus hábitos”*.

Em que pese os professores afirmarem que ainda há muito o que caminhar, as observações descritas acima sinalizam importantes passos na construção de um projeto de educação em que o envolvimento do corpo na aprendizagem seja não só permitido, como também desejado. Entretanto, essa questão apresenta, na E. M. Horizontes, algumas contradições. Mesmo considerando a abertura dada pela escola e o desejo dos profissionais de ampliar os limites da sala de aula, foi possível notar, entre eles, pontos de vista semelhantes aos dos pais, no que diz respeito à valorização das atividades “cognitivas” e do trabalho em sala. Uma das situações que subsidiaram essa percepção foi desencadeada pela greve da categoria (agosto e setembro de 2001). Baseados no entendimento de que um período prolongado de greve traz, inevitavelmente, prejuízos aos alunos — especialmente em relação à carga horária — os professores e coordenadores de ciclo passaram a priorizar as atividades ligadas aos saberes considerados por eles como mais importantes: leitura, escrita, matemática etc. Nessa perspectiva, a frequência de atividades pedagógicas realizadas fora da sala de aula e fora da escola diminuiu sensivelmente. Da mesma forma, alguns dos projetos que contemplavam as dimensões lúdica, estética e corporal do conhecimento foram interrompidos após a greve.⁴

Por essa e por outras situações observadas, ficou evidenciado que a abertura da escola às configurações espaciais alternativas e ao envolvimento de outras linguagens — além da oral e escrita — é condicional. A apropriação do “novo”, nesse contexto, não se dá pela ruptura com crenças e práticas que caracterizam a educação *tradicional*, mas por meio de brechas e rachaduras que, em ritmo lento, abalam as certezas, sem, todavia, desconstruí-las. Como comenta DAYRELL (1996, p.137), “o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva.”

⁴ Cabe ressaltar que o problema do absentismo docente também contribuiu de forma efetiva para a interrupção desses projetos.

4.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E/OU PRÁTICAS CORPORAIS NOS CICLOS

A E. M. Horizontes não possui um projeto específico para a área de Educação Física. Como já foi dito, os grupos de profissionais de cada ciclo têm significativa autonomia para definir o currículo e a organização do trabalho pedagógico, e essa autonomia dá margem para profundas diferenças na forma de encarar e de organizar a Educação Física. Em dois dos ciclos do turno vespertino, por exemplo, a Educação Física não assume formato disciplinar — as práticas corporais são desenvolvidas em projetos especiais, articuladas a outras áreas de conhecimento. Não é possível, portanto, falar da “Educação Física da E. M. Horizontes” como um todo, pois ela se constitui num mosaico de concepções e práticas.

Nesta seção, procuro apresentar as formas pelas quais a Educação Física/práticas corporais são organizadas em cada ciclo e em cada turno. Ao reunir dados a respeito das aulas assistidas, percebi que, pelo fato de as práticas desenvolvidas estarem fortemente associadas às características (pessoais e biográficas) dos professores responsáveis por elas, seria quase impossível descrevê-las separadamente. Diante disso, optei por apresentar, simultaneamente, os professores e a estrutura do trabalho desenvolvido por eles.⁵ Para cada ciclo, selecionei, entre as aulas assistidas, uma aula “típica” para ser relatada, buscando dar ao leitor uma idéia do trabalho cotidiano realizado na escola.

4.2.1. O primeiro ciclo

As práticas corporais no 1º ciclo acontecem de forma bastante distinta nos dois turnos. Natureza e intencionalidade das atividades desenvolvidas e até mesmo a importância que é dada a essas práticas variam significativamente, conforme será relatado a seguir.

Turno matutino

No 1º ciclo matutino, a Educação Física tem caráter de disciplina, embora não possua professor específico. As aulas são de responsabilidade da professora-

⁵ A exceção fica por conta do 1º ciclo matutino, em que a Educação Física é ministrada por diversas professoras, o que dificultou a caracterização individual.

referência da turma. Como não há diretrizes do “coletivo do ciclo” em relação à Educação Física, cada uma das seis professoras define os conteúdos e até mesmo a existência ou não das aulas.

O quadro de divisão dos espaços destinados à Educação Física (afixado na sala dos professores) indica que estariam previstas duas aulas por semana para cada turma, o que foi confirmado pela coordenadora do ciclo. Contudo, pude observar que isso não acontece efetivamente. Durante o período em que a pesquisa de campo foi realizada, nenhuma das seis turmas teve garantidas as duas aulas semanais. À medida que transcorria o ano letivo, as aulas de Educação Física tornavam-se cada vez mais escassas. Algumas professoras, em certos períodos, ministravam apenas uma aula, outras interrompiam temporariamente a Educação Física, por motivos diversos.

No final do primeiro semestre, conversei com duas professoras do ciclo a respeito do assunto. Elas explicaram que no início do ano havia um trabalho planejado, estruturado, que funcionou até aproximadamente o mês de maio, mas que *“a rotina foi massacrando”* e esse espaço deixou de ser garantido. O principal motivo, segundo elas, é que as sucessivas paralisações (campanha salarial) levaram-nas a priorizar a parte de “Intervenção”, leitura e escrita. Uma delas declarou que só iria voltar a trabalhar com práticas corporais no segundo semestre (o que acabou não acontecendo). A outra comentou que também pretendia, no semestre seguinte, garantir esse espaço: *“Uma aula ou mesmo meia aula, mas que seja garantido”*. Disse que acha a Educação Física importante, especialmente o aspecto do desenvolvimento da *“coordenação grossa”*.

Percebe-se que a visão utilitarista da Educação Física tem presença marcante no discurso e nas práticas das professoras. Nota-se, inclusive, referências ao discurso da Psicomotricidade, que vê nas práticas corporais uma forma de auxiliar o aprendizado cognitivo.⁶ O diálogo abaixo, extraído de entrevista com alunos, nos ajuda a compreender a situação da Educação Física no ciclo:

⁶ A Psicomotricidade, originalmente desenvolvida como recurso terapêutico, foi apropriada por alguns segmentos da Educação Física e adaptada ao contexto escolar. Baseada em padrões universais de movimento, tem como conteúdos atividades que visam desenvolver habilidades como lateralidade, equilíbrio, coordenação motora fina e grossa etc.

Gabriel: *Meu dia de Educação Física é de segunda e sexta, só que a professora cortou dia de sexta, mas toda segunda está tendo, no segundo horário.*

Pesquisadora: E por que que ela cortou a sexta?

G: *É porque tinha muitas atividades pra fazer. [...]*

P: Você concorda com ela?

G: *Concordo.*

P: Por que?

G: *Porque ela está fazendo o certo, porque assim a gente aprende mais.*

P: E na Educação Física, você aprende?

G: *Aprendo, às vezes a gente tem coisa ruim na cabeça, com a Educação Física a gente vai se distraíndo.*

(Gabriel, 9 anos, 1^o ciclo)

As palavras de Gabriel representam a posição de grande parte de seus colegas. Apesar de considerar as aulas de Educação Física como uma das melhores coisas que acontecem na escola, acreditam que elas sejam menos importantes do que o trabalho em sala de aula. Como afirma GONÇALVES (1997, p.35),

“De maneira geral, a criança é levada a crer que, durante o período escolar, ela deve procurar construir uma base sólida de operações cognitivas, que a possibilitará produzir o seu futuro invisível. Em função do seu futuro abstrato, a criança aprende a postergar inúmeros interesses momentâneos e ligados às suas experiências concretas.”

As declarações de Gabriel revelam, ainda, a incorporação de uma idéia de Educação Física ligada à “higiene mental” e ao extravasamento de tensões, concepção que, não por acaso, está presente também nas declarações e atitudes de suas professoras. Para estas, a Educação Física funciona como uma *válvula de escape*, contribuindo, assim, para o bom andamento das demais atividades. Todavia, foi possível perceber que as aulas de Educação Física podem ser facilmente preteridas de acordo com a “necessidade” ou conveniência.

Tarcísio VAGO (1997) registrou observações semelhantes em estudo realizado nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola estadual de Belo Horizonte. As professoras pesquisadas por ele manifestaram sua percepção da função da Educação Física por meio de expressões do tipo: “relaxamento, lazer, festa, distração, brincadeira, grito de independência, explosão, descanso.” (p.79-80)

Atos de indisciplina dos alunos também são usados por algumas professoras da E. M. Horizontes como pretexto para não ministrar aulas de Educação Física. Foi observado, inclusive, o uso da Educação Física como moeda de troca ou instrumento de punição, expediente comum em diversas escolas. Turmas inteiras ou determinados alunos costumam ser privados da Educação Física como forma de castigo por “mau comportamento”, o que pôde ser constatado tanto nas observações de campo quanto nos depoimentos de alguns alunos:

João Paulo: *Os meninos ficavam fazendo bagunça, [a Educação Física] era dois dias — na segunda e na quarta — aí a professora, quando os meninos faziam bagunça, ela não deixou mais, era só na segunda.*

Pesquisadora: Mas toda segunda tem?

J.P: *Toda segunda. Às vezes.*

(João Paulo, 9 anos, 1º ciclo)

Gabriel: *O Pedro, um menino lá da sala, ele ficava fazendo bagunça, aí o pai dele mandou a professora cortar o recreio e a Educação Física dele, ele copiando um texto.”*

Pesquisadora: E a professora fez isso?

G: *Fez.*

(Gabriel, 9 anos, 1º ciclo)

Mais uma vez, as situações observadas se assemelham às observações de VAGO (1997, p.74):

“No processo de ensino, as professoras regentes confirmam uma vasta utilidade da Educação Física. Na primeira, ela aparece como instrumento auxiliar de outros componentes curriculares, no sentido de contribuir para que as crianças estejam aptas a captar os conteúdos escolares. Na segunda, ela já aparece como um poderoso instrumento de negociação quanto ao comportamento das crianças.”

Para o autor, este tipo de comportamento expressa uma “visão instrumentalista” da Educação Física, ou seja, sua função é associada às noções de trabalho e produtividade. Nesse sentido, espera-se que a Educação Física seja “um instrumento útil na preparação, no controle e na recuperação das crianças para o mundo da escola.” (p.80)

Na E. M. Horizontes, o segundo semestre letivo teve início após dois meses de greve, o que só fez reforçar a opção feita pelas professoras no semestre anterior: priorizar a leitura e a escrita em detrimento de outros conteúdos. Apenas duas entre as seis turmas tiveram mantidas duas aulas semanais de Educação Física.

As aulas que presenciei variavam um pouco de acordo com a professora, mas possuíam algumas características comuns. Em geral, eram atividades recreativas — pequenos jogos, “brinquedos cantados”, corridas de revezamento (“estafetas”) — e os tradicionais *queimada* e futebol. Uma aula típica será relatada abaixo. Foi ministrada no ginásio, para uma turma de 21 crianças do primeiro ano do 1º ciclo (6-7 anos).

A professora chamou os alunos e explicou que antes de começar era importante aquecer o corpo. Pediu, então, que eles dessem algumas voltas correndo em torno da quadra. As crianças saíram em alta velocidade, apostaram corrida, correram de mãos dadas, pularam, pararam, gritaram. Fizeram tudo, menos correr do jeito que a professora sugeriu: *“Não sair em disparada e também não parar. Quando vier o cansaço, começar a andar.”* A atividade seguinte foi andar e fazer, ao mesmo tempo, alguns balanceios e alongamentos de braço e tronco. Os alunos executaram todos os movimentos sugeridos, às vezes rindo muito, por achar os movimentos engraçados.

Com a turma de pé sobre a linha lateral da quadra, a professora pediu que cada um pegasse um bambolê. Explicou que eles teriam um tempo para brincar à vontade com o material, e que logo após seriam chamados para fazer algumas atividades que ela havia planejado. O que se seguiu foi muito interessante: meninos e meninas brincavam com seus bambolês de infinitas formas: girando em diferentes partes do corpo, pulando, lançando, rolando, jogando no colega etc.

Após alguns minutos, começaram as atividades dirigidas: cada um ocupando um “quadrado” (formado pelas juntas de dilatação do piso) da quadra, em pé dentro do seu bambolê. A brincadeira era parecida com a tradicional “Coelhinho sai da toca”. Ao sinal da professora, todos deveriam trocar de lugar. Havia um bambolê a menos que o número de crianças, por isso sempre restava alguém sem “toca”. Quem ficasse de fora por três vezes saía da brincadeira, mas isso efetivamente não aconteceu, pois não havia ninguém prestando atenção nessa regra.

Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos para fazerem “corridas de estafeta” (revezamento). A primeira modalidade consistia em correr e ao mesmo tempo girar o bambolê na cintura, braço ou pescoço. A segunda modalidade de estafeta era uma corrida com dois bambolês, onde a criança pulava dentro de um deles e colocava o outro à frente, e assim por diante. Além de muito demoradas (principalmente porque só havia duas filas), as

atividades foram bastante confusas, pois não havia regras claras. Curiosamente, os alunos não entraram em clima de competição de equipes, conforme se espera desse tipo de atividade. Eles aguardavam a chegada do adversário para que os integrantes das duas filas saíssem juntos.

Ao final da aula, a professora pediu que os alunos se deitassem no chão e fechassem os olhos, *“pra relaxar”*. Missão impossível. Eles se mantiveram bastante agitados, conversando baixinho ou fazendo *“gracinhas”* para os colegas.

Como na aula narrada acima, na maioria das vezes, as aulas de Educação Física contavam com boa participação e envolvimento das crianças. As atividades eram ministradas, em geral, de forma *“avulsa”* e descontextualizada. Não envolviam nenhum tipo de reflexão sobre a prática, nem tinham relação sistematizada com o conhecimento, seja ele específico da Educação Física ou relacionado a outros conteúdos e projetos. Esta realidade demonstra a compreensão da Educação Física como mera atividade, indo ao encontro do que é descrito por ALMEIDA JÚNIOR (2002, p.15)

“A construção do entendimento da Educação Física como atividade se dá sobretudo no tratamento pedagógico de seus conteúdos de ensino na prática cotidiana do professor. Percebe-se, de um modo geral, que esse tratamento acontece sem nenhuma necessidade dos alunos e alunas realizarem um exercício de sistematização ou compreensão do conhecimento. Dessa forma as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física estariam vinculadas e caracterizadas somente a um *‘fazer pelo fazer’* significando que a Educação Física não possuía um conhecimento sistematizado a ser oferecido aos alunos, não passando de uma prática assistemática, sem organização interna.”

Ficou clara, em relação ao 1º ciclo matutino, a posição de *“subserviência”* ocupada pela Educação Física em relação a outras áreas de conhecimento. Em suas declarações, as professoras reconhecem — ainda que com argumentos utilitaristas — a importância da Educação Física, mas essa importância é, no plano de suas práticas, freqüentemente relativizada em detrimento de conteúdos considerados mais *“nobres”*.⁷

⁷ Os mecanismos pelos quais se produz a posição subalterna da Educação Física na hierarquia dos saberes escolares foram investigados e discutidos por Leonardo JEBER (1996) em sua dissertação de mestrado.

Turno vespertino

No 1º ciclo vespertino não há uma disciplina denominada Educação Física. As práticas corporais são desenvolvidas dentro de um projeto mais amplo, chamado "Vivência Artística". O projeto articula quatro temas/linguagens: musicalização, artes plásticas, poesia e práticas corporais (jogos, brincadeiras, esportes etc). Abrange todas as turmas do ciclo e possui carga horária de quatro horas-aula semanais, sendo que a cada aula é abordado um dos temas citados. Os responsáveis pelo projeto são os professores Ruth e Joel, que apresento a seguir.

Ruth tem 34 anos e está na Rede Municipal desde 1987. Quando ingressou na Rede, tinha formação de nível médio. Posteriormente, cursou licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, graduando-se em 1997. A música sempre fez parte de sua vida. Participou, desde criança, de corais, fanfarras e estudou canto em um conservatório. Ruth faz questão de ressaltar que sua formação musical começou e se desenvolveu, em grande parte, numa escola pública e que, como professora de escola pública, a música estava, de diversas formas, presente em suas aulas. Articulando demandas pessoais com as repercussões positivas do trabalho com música em sua trajetória docente, Ruth optou pela graduação nesta área:

"A graduação, na verdade, ela era necessária, mas foi uma consequência de uma trajetória. Eu não tinha outro caminho, porque eu acreditava que essa dimensão, esse trabalho com a sensibilidade, com a emoção, era um caminho interessante."

O envolvimento de dimensões "extracognitivas" no processo educativo é uma bandeira defendida com entusiasmo por Ruth. Ela acredita que o Programa Escola Plural proporcionou a abertura necessária para que essas práticas pudessem ser incorporadas aos currículos escolares.

Uma característica marcante da prática pedagógica de Ruth é a preocupação em contextualizar os temas abordados em suas aulas. Ela sempre procura falar da origem, do significado e trazer informações acerca das atividades realizadas. Certa aula, ela preparou um circuito onde os alunos (de seis anos) realizavam diversas atividades (pular corda, passar por dentro de um túnel de pano conhecido como centopéia, saltar sobre arcos dispostos no

chão e arremessar uma bola na cesta de basquete). Parte do material era nova e estava sendo estreada naquele dia. Ruth apresentou às crianças cada item do material novo e explicou a elas o que é um circuito. Perguntou aos alunos o que eles sabiam sobre o basquete, falou um pouco sobre o objetivo do esporte e sobre a existência de jogadores profissionais, que ganham a vida dedicando-se aos treinamentos e competições.

Nos ensaios da quadrilha, Ruth falou às crianças sobre a origem da dança, das festas juninas e sobre a cultura do meio rural. Comentou também sobre a imagem caricatural que é comumente transmitida a respeito dos homens e mulheres do campo. No dia da apresentação, uma repercussão das conversas: contrastando com outros grupos, a maioria dos alunos de Ruth não exibiu, na sua caracterização de “caipira”, elementos depreciativos como falhas de dentes e roupas remendadas.

Assim como Ruth, Joel ingressou na Rede Municipal com formação de nível médio. Atualmente está cursando o Normal Superior em regime semipresencial.

Joel tem participação ativa nos movimentos reivindicatórios de sua classe. Durante a campanha salarial e o movimento grevista, atuou como representante da escola em reuniões do sindicato. Dono de uma bela voz e bom tocador de violão, ele também possui estreita relação com a música, em especial com o repertório folclórico regional, do qual é grande conhecedor. Outra característica marcante de Joel é a expectativa positiva que ele demonstra ter em relação aos seus alunos.

O projeto Vivência Artística foi elaborado e proposto ao grupo do 1º ciclo pela professora Ruth. Segundo ela, a organização pedagógica da escola favoreceu a viabilização de um projeto como esse:

“Concretamente, ela [a organização pedagógica da escola] favoreceu o trabalho [o projeto Vivência Artística], porque é um espaço legitimamente aberto e oficializado. E isso é fundamental, porque sem isso você fica só nas margens, né, cutuca daqui, cutuca dali, ‘vamos fazer’, ‘o quê que você acha?’... Mas, espaço, é preciso espaço, então o espaço foi aberto, oficialmente, com a anuência de todos, né, não foi uma imposição da nossa parte ou de alguém do grupo, foi uma aceitação espontânea, tanto que ele passou por avaliação ano passado, passou por avaliação esse ano, o

grupo foi questionado pela coordenação de uma forma feliz, na minha opinião, se queria continuar ou não...”

Joel e Ruth planejam todas as aulas juntos. Além de se encontrarem em um dos “horários de projeto”, eles sempre aproveitam os horários de recreio, entradas e saídas para conversarem sobre as aulas, trocarem sugestões, material didático etc. Queixam-se da escassez de momentos de planejamento, que é agravada pela necessidade de substituir colegas faltosos nos “horários de projeto”.

“... tive poucos momentos de sentar com o Joel e traçar rumos para o nosso trabalho. É sempre assim, conversas rápidas nos corredores, a gente força a barra também, né, hora de recreio, tomando café, mastigando a merenda [risos], e falando, e... o cotidiano nosso é esse, é conversando no corredor, é ele entrando na sala comigo dando aula, é deixando menino no pátio e falando isso, isso e aquilo, é assim.” (Ruth)

Tanto Joel como Ruth mantêm um ótimo relacionamento com seus alunos. Os conflitos são resolvidos por meio de diálogo e um clima de amizade é percebido entre eles e as crianças. A compreensão da educação como direito e o respeito às diferenças individuais estão impregnados na prática pedagógica de ambos. Vale registrar as declarações de Ruth a respeito do trabalho que ela e Joel desenvolvem na escola:

“... eu sinto que a gente está começando, sabe, Rachel, mas eu acho que é um sementeira que nós estamos fazendo e que vai dar frutos, acredito sim, a longo prazo, mas vamos ver.[...] Hoje se canta, se brinca de roda, amanhã se brinca de bola, depois se pula corda, depois pára pra ouvir uma estória, pra ouvir uma música pra relaxar, pra aquecer... Então eu acho que é a conta-gotas mesmo, né, a cada dia vai ter uma oportunidade da criança se assenhorar de si mesma, se auto conhecer, ter uma autonomia. Ela vai precisar de orientação, mas ela vai ser autônoma, ela vai saber tomar iniciativa, ela vai saber se posicionar diante do grupo, ela vai saber expressar suas opiniões, dizer que gosta, que não gosta, que sente isso ou aquilo, então ela não vai ficar imitando os outros, repetindo o que os outros falam, ela vai ser ela mesma.”

“Essas crianças, quando jovens, quando seres adultos, serão outros seres, que puderam brincar, cantar, pular, expressar, não é mesmo? Então serão outras pessoas, serão mais felizes do que nós mesmos, porque eles terão tido a oportunidade de ampliar mais o universo deles, né?”

No Projeto Vivência Artística, embora apenas uma das quatro aulas semanais seja “oficialmente” dedicada às práticas corporais, estas estão presentes também nas outras aulas. Atividades desenvolvidas nas aulas de artes plásticas, poesia e, principalmente, musicalização, envolvem, freqüentemente, o movimento corporal como linguagem.

Para ilustrar essas considerações, descreverei uma das aulas de musicalização ministradas por Ruth, para uma turma de 1^o ano do 1^o ciclo (aproximadamente 20 crianças de 6 a 7 anos)

O cenário era o ginásio e o tema musical era a trilha sonora da montagem de “Romeu e Julieta” feita pelo Grupo Galpão⁸, com músicas do cancionero popular brasileiro. A aula foi iniciada com uma ciranda ao som de uma das canções selecionadas por Ruth (instrumental). Ela pediu que as crianças dançassem enquanto acompanhavam a roda. Algumas dançaram “sério”, outras de forma propositadamente desengonçada, buscando dar um caráter de transgressão à sua participação.

Depois da ciranda, Ruth pediu a todos que se assentassem. Falou de um homem chamado Shakespeare, que viveu há muito tempo e escreveu estórias que encantaram muitas gerações e que são encenadas em teatros do mundo inteiro, até os dias de hoje. Uma menina perguntou à Ruth como ele era, se era bonito. Ela respondeu que não sabia, porque na época em que ele viveu ainda não havia fotografia. Ruth falou também sobre teatro e sobre o Grupo Galpão. Em seguida, contou a estória de amor de Romeu e Julieta. A turma escutou atentamente, fazendo intervenções e perguntas. Após a estória, as crianças ouviram, cantaram — divertiram-se muito dividindo as partes cantadas por vozes femininas e masculinas, como no disco — e dançaram mais duas canções da trilha sonora da peça.

Como é possível perceber na aula relatada acima, a relação dos conhecimentos abordados com temas da cultura local e universal é sempre enfatizada por Ruth, assim como o diálogo em torno das atividades vivenciadas. Nas aulas destinadas às práticas corporais — que os alunos chamam de Educação Física —, são trabalhados, alternadamente, brincadeiras (novas e antigas), brinquedos cantados, atividades de circuito utilizando

⁸ O Galpão é um renomado grupo de teatro de rua de Belo Horizonte.

materiais diversos e jogos de *queimada* e futebol. Se por um lado há uma semelhança com as atividades desenvolvidas no turno da manhã, a intencionalidade pedagógica e a importância que é dada por Joel e Ruth às aulas fazem diferença, inclusive influenciando a forma com que os alunos percebem e valorizam o trabalho realizado. Comparando-se as declarações dos alunos do turno matutino com os do vespertino, percebe-se que as práticas corporais têm, entre estes últimos, mais legitimidade como conteúdos de aprendizagem. Parece que as diferentes formas com que os professores valorizam as aulas influenciam a percepção dos alunos em relação a elas.

Entretanto, a despeito da preocupação de Joel e Ruth em contextualizar as situações de aula, nota-se que o desconhecimento, por parte deles, de princípios metodológicos básicos da área de Educação Física são, em certos momentos, dificultadores do trabalho.

É interessante registrar que o trabalho desenvolvido por Joel e Ruth apresenta semelhanças com as idéias delineadas por Carmen SOARES (2002) em relação às possibilidades da Educação Física escolar. A autora sugere que a Educação Física esteja articulada ao “artístico” da escola, contribuindo para a construção de uma educação corporal em que a linguagem corporal seja artística. Isso poderia ser feito, segundo SOARES, por meio da abordagem de temas como circo, ginástica, dança, exploração do ritmo, construção de materiais etc.

As diferenças entre os dois turnos⁹ evidenciam o quanto a organização pedagógica na E. M. Horizontes é centrada na pessoa do professor. Há, com efeito, uma grande abertura, por parte dos profissionais da escola, em acolher idéias e projetos. Contudo, o trabalho tende a ficar muito atrelado às iniciativas individuais. O que determina que, no 1º ciclo, o turno vespertino seja diferente do matutino em relação às práticas corporais é justamente a presença dos professores Joel e Ruth, com suas trajetórias pessoais ligadas à arte.

⁹ Uma característica comum aos dois turnos é a integração entre os sexos na maior parte das atividades ministradas. A exceção é o futebol, que em geral é jogado separadamente.

4.2.2. O segundo ciclo

No 2º ciclo, a Educação Física é desenvolvida numa perspectiva disciplinar e se aproxima bastante da organização *tradicional*¹⁰. Assim como no 1º ciclo, os professores que ministram a disciplina, em ambos os turnos, são oriundos de outras áreas de conhecimento.

Turno Matutino

As seis turmas do 2º ciclo matutino têm aulas de Educação Física duas vezes por semana, ministradas pelas professoras Débora e Ester.

Colegas de trabalho em dois períodos — na E. M. Horizontes, de manhã, e em outra escola municipal da região, no período da tarde — Débora e Ester são amigas e estão sempre juntas. Débora tem 34 anos e está há seis na Rede Municipal. Formou-se em Psicologia em 1996. Ester é pedagoga, graduada em 1989. Tem 41 anos e está há 10 anos na Rede. Ambas têm formação de Magistério no nível médio.

O envolvimento de Ester e Débora com a Educação Física não se deu por opção delas. Deve-se ao fato de não possuírem o *status* de professoras efetivas na escola. Ambas são lotadas na outra escola onde trabalham, sendo que na E. M. Horizontes atuam em regime de complementação de jornada, conhecido como “dobra”. Segundo um critério extra-oficial utilizado pela maioria das escolas da Rede, os professores efetivos têm prioridade na escolha de aulas e turmas, como explica Débora:

“Eu e a Ester somos dobra. E tem a teoria, assim, de quem é dobra — acho justo — não escolhe turma, porque tem mais professor do que turma. Então, quem é efetivo na escola tem mais direito de estar escolhendo as turmas. [...] E as dobras, elas ficam geralmente por último pra estar escolhendo. Isso aí, desde que eu comecei a dobrar eu descobri isso. Até não foi de uma forma muito boa não, sabe?”

¹⁰ O ensino da Educação Física no Brasil, ao longo do século XX, assumiu características comuns nas mais diversas regiões, especialmente a partir da consolidação de sua “esportivização” (anos 1960/70). Os conteúdos trabalhados nas aulas giram, quase sempre, em torno de algumas modalidades de esportes coletivos e jogos como a *queimada*, em geral praticados de forma acrítica e com pouca mediação pedagógica. Soma-se a isso alguns “rituais” característicos dessa disciplina, como rigidez no controle da frequência por chamada, cobrança de uniforme específico, corridas e exercícios ginásticos executados como “aquecimento” no início da aula, divisão de equipes por meio de *par-ou-ímpar* etc. É a esse conjunto de características que, em muitas escolas, perduram até os dias atuais, que estou chamando “Educação Física *tradicional*”. Ressalvo, porém, que essa designação apresenta limites, pois a dinâmica do contexto escolar não nos permite falar em modelos rígidos.

Em face destes critérios, as duas não tiveram outra opção a não ser assumir as aulas de Educação Física e Artes, conforme relata Ester:

*“Este ano eu pensei que eu pudesse escolher, porque no ano passado eu era [professora] referência. Mas então aí eu também tive que... ter essa decepção do grupo falar que... que **era o que sobrasse**. [...] Então, a gente acabou ficando com... com essa área. [...] Eu até tinha muita resistência em trabalhar com Educação Física e com Artes.” (grifo meu)*

Assim como Joel e Ruth, Débora e Ester dividem as turmas do 2º ciclo. Elas ministram quatro aulas semanais em cada turma, sendo duas de Educação Física, uma de Artes e uma quarta aula que faz parte de um projeto denominado “Metodologia de Estudos”, no qual os alunos aprendem a consultar diferentes fontes de informação. Além dessas aulas, atuam também no Projeto Intervenção. A maioria das aulas é planejada em conjunto pelas duas professoras.

“... a gente trabalha assim, muito trocando figurinhas. Nosso planejamento é junto, nós fazemos planejamento de todas as aulas que a gente trabalha. Porque nós não definimos nossa área, por exemplo, ela podia ser Artes e eu Educação Física, mas aí nós dividimos as aulas, as turmas. Eu tenho uma e ela tem outra. Então, dá pra gente fazer planejamento coletivo”. (Ester)

O hábito de trabalhar em conjunto faz com que as aulas de Ester e Débora sejam bastante parecidas entre si. Para dar uma idéia do trabalho realizado, passo a descrever uma aula que Ester e Débora ministraram juntas, no ginásio, para duas turmas do 1º ano do ciclo (9-10 anos).

As professoras iniciaram a aula verificando a vestimenta dos alunos. Os nove que estavam com roupa ou calçado considerados inadequados (calça ou bermuda jeans, sandália e chinelo) ficaram de fora das atividades. Um aluno argumentou que estava de chinelo porque seu tênis ficou pequeno. Ester disse a ele que é necessário trazer um bilhete da mãe confirmando o fato. Os alunos “excluídos” permaneceram em pé ou assentados junto à parede lateral do ginásio.

A primeira atividade da aula foi dar algumas voltas ao redor da quadra, correndo. Em seguida, houve uma competição de corrida. Os alunos se posicionaram no fundo da quadra e, disputaram, em séries de quatro, uma

corrida de ida e volta. Os vencedores de cada série disputaram uma final. A torcida foi grande e animada, contando inclusive com os alunos que ficaram de fora.

Logo em seguida, todos se posicionaram numa grande fileira. Dois alunos foram indicados pelas professoras para montar equipes, revezando-se na escolha dos colegas.¹¹ Montadas as equipes, começou o jogo de *queimada*, que se desenrolou com grande envolvimento e vibração dos alunos. As professoras acompanhavam, arbitrando os lances polêmicos e intervindo em pequenos conflitos que surgiam.

Alguns minutos antes do final do horário, as turmas foram liberadas. Não foi proclamado vencedor da *queimada* e os alunos demonstraram não se importar em saber se haviam ganhado ou perdido.

Nas aulas de Ester e Débora, referências à Educação Física que elas provavelmente vivenciaram como alunas se fazem presentes em diversos momentos. Alguns elementos utilizados por elas podem ser identificados com a Educação Física praticada nas décadas de 60 e 70, como “aquecimento” com corrida em volta da quadra (como foi visto no relato acima) e ginástica com movimentos calistênicos. Ainda que haja, por parte das duas professoras, uma preocupação em diversificar as atividades ministradas, não reduzindo as aulas apenas ao futebol, essa diversificação raramente transcende o esporte como conteúdo — outro traço característico da Educação Física *tradicional*. Futebol, handebol, basquete, vôlei e *queimada*¹² são os temas da maior parte das aulas. Além dos jogos coletivos, são trabalhados fundamentos de alguns desses esportes por meio de exercícios que envolvem passes, arremessos etc.

Os alunos, em sua grande maioria, participam animadamente das aulas, com exceção dos que são excluídos por não comparecerem com “roupa adequada” para Educação Física (short ou calça de tecido maleável e tênis). A excessiva importância dada a esses itens nas aulas de Ester e Débora pode ser entendida como mais uma herança da Educação Física *tradicional*. Embora elas justifiquem sua postura em relação ao “uniforme” com argumentos de segurança e conforto, percebe-se, em diversas ocasiões, que essa preocupação ultrapassa as questões pedagógicas, assumindo um caráter de exigência burocrática. Certa aula em que havia 21 alunos, 8 deles ficaram de fora por

¹¹ As duas professoras procuram sempre variar a forma de divisão das equipes, no intuito de atenuar os problemas de exclusão.

¹² A *queimada*, originalmente um jogo popular, foi “esportivizada” pelo sistema escolar ao assumir muitos dos códigos da instituição esportiva.

estarem de calça jeans ou sem tênis. Os alunos que são excluídos por esse motivo permanecem na quadra, de pé ou assentados, assistindo às aulas. Alguns deles, inconformados, tentam de diversas formas tumultuar as atividades.

Em determinados horários em que o ginásio e a quadra estão ocupados por outras turmas, as aulas acontecem no pátio. Nessas ocasiões, os alunos organizam-se livremente em atividades recreativas que envolvem esportes como vôlei, basquete e tênis de mesa. Algumas vezes, Débora e Ester optam por unir suas turmas e ministrar a aula em conjunto, como foi o caso da aula relatada.

As duas professoras procuram incentivar a integração entre os sexos. Em geral, meninos e meninas participam juntos das atividades¹³. A exceção fica por conta do futebol.

“...às vezes a gente deixa que eles façam a opção de jogar [futebol] com times mistos ou com times homogêneos. E as meninas pedem pra jogar o futebol misto. Preferem o misto. Agora, os meninos, eles preferem jogar sozinhos.” (Ester)

Ester e Débora relatam que grande parte de seus saberes docentes em relação à Educação Física foi construída na prática. Para Ester, professores com formação de Magistério (no nível médio) têm mais facilidade em transitar por diferentes áreas de conhecimento. Além do intercâmbio de informações com os alunos, outras fontes são utilizadas:

“A gente também procura [informações sobre os esportes e suas regras]. Eu peguei livro também, e li, porque aí quando eles trazem também a gente já está... sabendo. Sem contar com a vivência da gente também, né?” (Débora)

Débora afirma que sua formação de psicóloga também fornece subsídios para a construção do seu saber docente em Educação Física. As diferentes estratégias de motivação, de inclusão e de divisão de equipes desenvolvidas por ela em suas aulas são atribuídas ao “olhar” da psicologia.

¹³ Apenas uma das turmas resistiu à integração entre os sexos. Débora negociou com os alunos e ficou combinado que uma das aulas semanais seria separada por sexo e a outra mista.

Nas aulas de Ester e Débora, os jogos coletivos são organizados com regras modificadas e/ou simplificadas, combinadas previamente com os alunos. O basquete, por exemplo, recebeu uma série de adaptações, tantas que Débora optou por batizá-lo de *Bola ao Cesto*. É interessante perceber que a ausência de conhecimentos específicos na área de Educação Física foi o que levou as professoras a solicitar a contribuição dos alunos na pesquisa e construção de regras esportivas. Com o passar do tempo, elas deixaram de encarar essa prática como uma deficiência e passaram a avaliá-la positivamente, como confirma a declaração de Ester:

“Eu acho interessante essa questão da gente não ser especialista na área, né, porque a gente passa até pro aluno que o professor não é um sabe-tudo, porque o aluno ajuda muito a gente a pesquisar. E a gente aproveita muito o saber do aluno. Os meus alunos de Educação Física apitam jogos pra mim, entendeu? Eles trazem regras, eles pesquisam regras; a gente assumiu certos jogos que eu não sabia nada deles. Eu não sabia nada de basquete, não sabia nada de handebol, e a gente foi criando junto as regras.” (Ester)

A co-existência de elementos fortemente identificados com o chamado “modelo tradicional” de Educação Física e de aspectos característicos de pedagogias consideradas inovadoras — como a integração de alunos de ambos os sexos e a construção coletiva de regras — são contradições que permeiam o desafio, encarado por Ester e Débora, de construir uma prática pedagógica num campo de conhecimento para o qual não são habilitadas.

Turno Vespertino

Neste turno a Educação Física tem, no 2^o ciclo, o nome oficial de “Recreação e Jogos”. As aulas acontecem duas vezes por semana, aos cuidados do professor Daniel. A denominação “Recreação e Jogos” foi herdada da professora anterior, que enfatizava essas atividades como conteúdo de suas aulas, além de que, segundo ela declarou, não “ousaria” falar que dava aula de Educação Física, pois não se sentia capacitada para isso. Porém, tanto o professor Daniel quanto os alunos utilizam a denominação Educação Física para se referir às aulas.

“Caí de pára-quedas aqui, e dei sorte”. Assim Daniel comentou seu ingresso na E. M. Horizontes, ocorrido em 1998. Segundo ele, ao optar pela escola por motivo de proximidade geográfica com sua residência, não sabia que

encontraria também uma “proximidade pedagógica” com suas idéias e aspirações, ainda que no início tenha se assustado com o tipo de organização pedagógica adotado pela escola:

“... no começo eu fiquei perdidinho, sabe, eu fiquei assim, desorientado. Eram coisas que a gente nunca tinha visto como reais e... assustadoras, porque até mesmo o pessoal da Rede, o pessoal da Regional estranhava, [...] era novidade pra todo mundo. [...] No início, pra te falar a verdade, eu suspeitei, eu duvidei, mas eu tive a sorte de ver o quanto ele [o Programa Escola Plural] é válido, o quanto funciona. Sabe? Quando pega pra trabalhar mesmo e trabalha, ele funciona.”

Daniel tem 30 anos. Graduou-se em Geografia em 1993 e ingressou na Rede Municipal em 1997. Trabalha na E. M. Horizontes em dois turnos. De manhã, leciona Geografia no 3º ciclo e, à tarde, Educação Física (ou Recreação e Jogos) no 2º ciclo, além de atuar em vários projetos.

Numa escola em que é comum os professores conhecerem bem os estudantes, Daniel consegue destacar-se dos demais. Ele demonstra um conhecimento impressionante sobre cada um de seus alunos: suas trajetórias escolares e de vida, detalhes da personalidade, gostos e preferências. Possui também facilidade de perceber as características de cada turma e as relações entre os indivíduos e os grupos. Essa sensibilidade contribui para a grande habilidade que Daniel possui em lidar com as disputas e conflitos que surgem durante as aulas.

Ao contrário de Ester e Débora, Daniel relata que assumiu essas aulas por vontade própria. Em 2001, a professora então responsável pelas aulas de “Recreação e Jogos” passou a ser coordenadora do ciclo, deixando em aberto a sua vaga. Daniel, que já lecionava na escola no turno matutino, assumiu o cargo em regime de complementação de jornada.

A respeito da forma como se instrumentalizou para ministrar as aulas, Daniel relata que contou com “dicas” e sugestões de Sara e Davi (professores do 3º ciclo com habilitação em Educação Física) e da antiga professora de “Recreação e Jogos”, além de experiências anteriores, uma vez que já desenvolvia atividades recreativas com seus alunos do 3º ciclo.

Daniel leciona "Recreação e Jogos" para as seis turmas do segundo ciclo. As duas aulas semanais são organizadas por ele da seguinte forma: uma aula "direcionada" e outra "livre". Na "aula livre" os alunos, geralmente separados por sexo em espaços físicos diferentes, optam pela atividade de sua preferência, invariavelmente futebol. Na aula que Daniel chama de "direcionada", ele propõe atividades (brincadeiras, circuitos e pequenos jogos) que ocupam, em geral, metade do tempo da aula, sendo a outra metade livre. As atividades "direcionadas" também são, na maioria das vezes, realizadas com separação de sexos. Segundo ele, a divisão parte de iniciativa dos próprios alunos: *"É uma opção deles, [...] eles mesmos falam que tem que ser assim."*

O futebol ocupa espaço privilegiado entre as atividades desenvolvidas. Em todas as aulas assistidas ele foi jogado em pelo menos um terço do horário. Outras atividades realizadas nas "aulas livres", como tênis de mesa, tênis de quadra adaptado (com raquete de frescobol) e arremessos com a bola de basquete são realizados no pátio e no estacionamento, geralmente enquanto se espera a vez de jogar futebol. Daniel reveza-se entre os espaços ocupados por meninos e meninas, orienta as atividades, apita os jogos e atua como mediador nos eventuais conflitos. Uma aula típica de Daniel ("direcionada") é relatada abaixo. Foi ministrada na quadra descoberta e no ginásio para uma turma de 2º ano do ciclo (10-11 anos), de aproximadamente 25 alunos.

Daniel dividiu a turma por sexo. Como as duas quadras estavam disponíveis, entregou aos meninos uma bola de futebol, pedindo a eles que descessem para a quadra descoberta, e ficou com as meninas no ginásio, para ministrar a parte "direcionada" da aula, uma série de atividades de pular corda. Foi utilizada uma grande corda que, por ser muito pesada, não é adequada para esse fim. Algumas meninas, no início, reclamaram bastante porque queriam "jogar bola" (leia-se futebol). Uma delas, que estava com meião de futebol esticado até o joelho, foi a que mais se queixou — xingou até palavrão — mas, logo que a atividade com corda começou, ela esqueceu a cara emburrada e participou ativamente.

As meninas fizeram uma fila atrás da corda, enquanto Daniel, segurando uma das pontas, ia sugerindo as atividades: "passar zero" (sem tocar a corda); entrar, dar um pulo e sair; pular dez vezes e pular em trios. As meninas se envolveram bastante com a atividade, com exceção de uma delas, que não sabia pular corda. Timidamente, ela pulava e errava, tentava de novo e tornava a errar. Quando a atividade foi pular em trio ela não quis participar,

provavelmente para não atrapalhar as colegas. Não houve, por parte do professor, intervenção em relação a essa aluna.

As atividades com corda duraram aproximadamente uns quinze minutos. Daniel, dando por encerrada a primeira parte da aula, liberou as meninas para que bebessem água e depois descessem para jogar futebol na quadra.

Foi a vez dos meninos subirem para o ginásio e fazerem as mesmas atividades que as meninas, tão envolvidos quanto elas. Entre eles, porém, a atividade teve menor duração (6 a 7 minutos).

É interessante registrar que atividades com corda, não tiveram caráter excludente ou eliminatório. Um aluno perguntou: *"E quem errar?"* *"Quem errar continua."*, respondeu o professor. De fato, sempre que alguém errava tinha outras chances para tentar de novo. Diferentemente das meninas, os meninos riam e faziam chacota com os colegas que erravam, estes encaravam com bom humor a gozação.

Após pular corda em trios, os meninos foram liberados para beber água e recomeçar o futebol. É interessante notar que qualquer atividade, por mais envolvente que seja, pode ser interrompida em favor do futebol sem problemas. Ninguém reclama, ao contrário, a maioria comemora pulando e gritando, ao mesmo tempo em que se mobiliza para não ficar no time "de fora".

Os meninos mantiveram as mesmas equipes do início da aula. Daniel passou a se revezar entre o ginásio e a quadra. Surgiu um conflito entre dois alunos, que começaram a se agredir verbalmente. Daniel chamou-os e mediou, com a habilidade que lhe é peculiar nessas situações, uma conversa entre os dois, em que ficou tudo resolvido. Faltando dez minutos para o fim do horário, Daniel lembrou que quem quisesse tomar banho deveria dirigir-se ao vestiário. Com a saída de alguns meninos, os times foram rapidamente rearranjados. O mesmo aconteceu entre as meninas. O futebol continuou até soar o sinal.

Nas aulas de Geografia e nos projetos em que atua em sala de aula, a prática pedagógica de Daniel é considerada avançada por colegas e pelos próprios estudantes. Nas aulas de "Recreação e Jogos", a despeito da dedicação e bom relacionamento com os alunos, sua prática fica bastante limitada ao "fazer por fazer", como se pode perceber na aula relatada. Talvez por desconhecer as discussões mais recentes da área de Educação Física, Daniel desenvolve suas aulas a partir de um determinado repertório de atividades, sem uma seqüência ou intenção pedagógica predefinidas.

Vanessa TOMAZ (2002), que realizou pesquisa sobre educação matemática no mesmo estabelecimento de ensino, comenta que "o fato de um professor atuar em área diferente de sua formação não garante a transferência de metodologias" (p.163). Tanto Daniel como Débora e Ester demonstram ter

dificuldades em levar para as aulas de Educação Física as suas concepções e práticas pedagógicas. Seus saberes docentes em relação à Educação Física vêm sendo construídos na prática e carecem de fundamentação (metodologia, didática e conhecimentos específicos sobre os temas abordados por essa disciplina) que permita transpor para as aulas os seus ideais pedagógicos, ligados às pedagogias críticas e ao próprio Programa Escola Plural. Acredito que uma das principais barreiras seja o conjunto de significações a respeito da Educação Física presente no senso comum (e no imaginário desses professores) e moldado, durante décadas, por práticas pedagógicas voltadas principalmente para a execução mecânica de atividades e movimentos.

4.2.3. O terceiro ciclo

O 3º ciclo é o único que conta com professores habilitados em Educação Física. Como foi comentado no capítulo 2, a organização pedagógica deste ciclo difere significativamente nos dois turnos. No matutino, os professores lecionam as disciplinas para as quais são habilitados. No vespertino, a organização articula disciplinas e projetos, sendo que os professores não atuam necessariamente em suas áreas de habilitação.

Turno Matutino

Assim como as demais áreas de conhecimento, no 3º ciclo matutino a Educação Física é organizada dentro da lógica disciplinar. Todas as turmas possuem duas aulas semanais, que são ministradas pelo professor Davi.

Davi tem 53 anos. Formou-se em Educação Física em 1976 e ingressou na Rede Municipal em 1981. Revelando impressionante memória para datas e nomes e possuindo um rico acervo de documentos, Davi é um “livro vivo” da história da Rede Municipal e da própria Educação Física em Minas Gerais, às quais se dedicou ativamente, tanto no que diz respeito à participação em movimentos da categoria docente quanto à estruturação da Educação Física escolar no Estado.

Defensor ferrenho das competições esportivas de âmbito escolar, dedicou boa parte de sua carreira à organização e coordenação de eventos esportivos interescolares, atuando na Secretaria Estadual de Educação e na própria Rede Municipal. Tornou-se uma das referências nacionais nessa área, participando da elaboração de diversos projetos governamentais relativos à

Educação Física e ao esporte escolares, em instâncias municipais, estaduais e federais. Davi foi também um dos precursores, em Minas Gerais, da utilização da Psicomotricidade como referência para aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo introduzido este tipo de trabalho em diversos estabelecimentos escolares.¹⁴

Davi manifesta grande nostalgia em relação aos tempos áureos das competições escolares. Relembra com saudades o período em que os professores de Educação Física da Rede Municipal tinham a possibilidade de dedicar até 10 horas/aula de sua carga horária semanal a projetos de treinamento esportivo. Atualmente, trabalha em duas escolas da Rede Municipal, sendo que na E. M. Horizontes ele atua em regime de complementação de jornada. Sua aposentadoria está próxima. Provavelmente, 2002 será seu último ano de trabalho na Rede Municipal.

As aulas de Davi têm como conteúdo exclusivo o esporte coletivo: vôlei, handebol, basquete e futebol — modalidades às quais ele se refere como “os quatro esportes”.¹⁵

Todas as aulas obedecem ao mesmo tipo de organização. Nos primeiros 10 a 15 minutos não há atividade definida. Parte da turma (geralmente os meninos) corre por todos os lados da quadra chutando e arremessando diferentes tipos de bola, enquanto outros (na maioria meninas) permanecem em pé, conversando. Davi explicou que nos primeiros minutos deixa os alunos livres para em seguida ajudá-los a se organizar para jogar alguma modalidade esportiva. As equipes são organizadas com separação de sexo, sendo aproximadamente 20 minutos de uso da quadra para as meninas e 20 para os meninos. No caso das duas quadras estarem disponíveis, cada grupo ocupa um dos espaços. Os alunos que não querem jogar na quadra ou que estão esperando pela sua vez de ocupá-la optam por atividades “periféricas” no pátio: pequenos jogos com as bolas de vôlei e basquete, tênis de mesa ou um bate-papo com colegas (estas atividades costumam integrar alunos de ambos os sexos). Alguns preferem ir à biblioteca ou permanecer na sala de aula

¹⁴ Este trabalho foi realizado por Davi na década de 1980 como parte de um projeto denominado Gesbase (Ginástica Escolar de Base), promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e Escola de Educação Física da UFMG.

¹⁵ A expressão “os quatro esportes” reflete a naturalização da abordagem desse conjunto de modalidades no contexto da Educação Física escolar.

fazendo trabalhos de outras disciplinas, mas isso não é muito comum, pois as aulas de Educação Física são bastante valorizadas por eles como espaço de convivência. Um aluno chegou a dizer que só vai à escola por causa da Educação Física.

A aula relatada abaixo é mais do que uma aula "típica". Ela é praticamente idêntica às outras ministradas por Davi e assistidas por mim. A turma era composta por aproximadamente 30 alunos do 1º ano do ciclo (12-13 anos).

No início da aula, como de costume, não havia atividade organizada. Alunos corriam por todo o ginásio e jogavam diferentes bolas ao mesmo tempo. Um grupo de meninos estava envolvido com a tentativa de resgate de um pé de tênis de um deles que se havia prendido no teto do ginásio, na hora do recreio. Tentaram de várias formas, mas não tiveram sucesso: o menino, nas palavras de um de seus colegas, "*ficou sem o pisante*". Após aproximadamente 15 minutos, Davi chamou-os para começar as atividades. Formaram-se, rapidamente, duas equipes de quatro meninos, dando início a uma partida de futebol. Os que sobraram se dirigiram ao pátio. Encostadas na parede, quatro meninas assistiam ao jogo. Elas são partidárias do futebol e geralmente se recusam a participar de outro tipo de atividade, por isso permaneceram no ginásio aguardando a segunda metade da aula, em que assumiriam o espaço.

No pátio, meninos e meninas brincavam, juntos, de "rebater" com a bola de vôlei. Apesar de não dominarem a técnica dos movimentos básicos do esporte, não se intimidavam e jogavam sem se preocupar com os erros. Alguns meninos jogavam tênis de mesa e outro grupo, formado por meninos e meninas, disputava uma partida de basquete, trio contra trio, em uma das tabelas afixadas na parede externa do ginásio. O basquete também era jogado com pouca noção de técnica.

Alguns alunos não se envolveram em nenhuma dessas atividades, como dois meninos que permaneceram sentados, conversando animadamente sobre jogos eletrônicos. Perguntei a eles porque não estavam participando das atividades, eles responderam que às vezes jogam futebol, mas que naquele dia não estavam com vontade.

Após uns vinte minutos de futebol masculino, chegou a vez das meninas. Davi comentou que havia combinado anteriormente com elas que a modalidade praticada naquele dia seria o handebol, mas no momento de ocupar a quadra elas optaram pelo futebol. Como não havia número suficiente de meninas para formar duas equipes, dois meninos foram convidados para jogar na posição de goleiros. Os demais foram para o pátio. Alguns se integraram às atividades que estavam acontecendo, embora, nessa altura da aula, já houvesse um número bem maior de alunos e alunas que estavam assentados, conversando. Outro grupo passou a jogar *Vinte-e-um* com a bola de basquete. Davi entrou na brincadeira e jogou com eles até o fim da aula.

A escolha das atividades pelos próprios alunos, a inexistência de conteúdo sistematizado e o próprio caráter facultativo das aulas podem ser considerados como repercussões da ausência de intervenção pedagógica por parte do professor. Também a posição hegemônica assumida pelo futebol é, de certa forma, decorrente desse contexto de *laissez-faire*.

No início do ano letivo, Davi costumava trabalhar com outros esportes, mas, com o passar do tempo, o futebol foi ocupando um espaço cada vez maior. Ele atribui esta situação à determinação dos alunos. Apesar de manter um bom relacionamento com os estudantes e ser muito querido por eles, Davi relata que não consegue implementar um trabalho da forma que gostaria. Ele atribui ao Programa Escola Plural a perda, por parte dos professores, dos mecanismos que dispunham para assegurar a participação dos alunos nas aulas.

“Hoje... é mais difícil de trabalhar. [...] Eu acho que o menino, quando você não tem como cobrar dele as coisas, ele fica muito livre pra poder... pra poder participar. E normalmente você tem que trabalhar pra atrair esse menino pra sua sala é com interesse dele, simples interesse dele. E o interesse dele é só jogar futebol de salão e mais nada. Pra você convencer os meninos a fazer outras coisas, realmente fica muito difícil, porque eles se recusam a participar, você não tem como.”

Os alunos, por sua vez, manifestam uma posição contraditória a esse respeito. Ao mesmo tempo em que declaram que gostariam de vivenciar outras práticas além do futebol, acabam por elegê-lo em todas as aulas. Além do mais, afirmaram, em entrevista, que as aulas de Educação Física estão entre as suas atividades preferidas na escola. Um deles declarou que era *“um horário de divertimento, de distração”*. Com efeito, as aulas são encaradas pelos alunos como uma espécie de recreio estendido, como revela o diálogo abaixo:

Mateus: [a Educação Física] *é a hora que você se vê livre dos professores.*

Pesquisadora: Mas, e o professor de Educação Física?

M: *O professor de Educação Física, né, é bom demais, é o melhor professor que tem.* [risos, dele e dos colegas].

P: Por que que você acha?

M: *Ah, ele nem enche com a gente não, deixa a gente lá e... a gente só na tranquilidade.*

(Mateus, 13 anos, 3º ciclo)

Aparentemente, o fim da exigência de frequência nas aulas de Educação Física foi um dos fatores que contribuíram para que ele adotasse a postura de não-intervenção:

"Tinha a questão da frequência, né, se você não fizesse [a aula de Educação Física], dava falta e o menino... você tinha como... como é que eu posso chamar isso? De... de obrigar mesmo os meninos a fazerem as coisas. No início eles não gostavam, mas depois eles acabavam participando com prazer das outras modalidades esportivas, de... das atividades de ginástica, essas coisas todas que a gente fazia, porque eles, eles acabavam se entregando com aquilo, né? Quando você deixa só assim, a ... a livre escolha dele, ele realmente só fixa naquilo que ele já sabe que é mais fácil, né, porque adolescente tem muito assim: 'ah, eu não gosto disso', 'porque não, não dá'... ele não, ele não tendo uma habilidade maior pra participar daquilo, porque está iniciando, [...] ele acaba fugindo."

A posição de Davi ilustra a de muitos outros professores que, mediante a perda dos instrumentos de controle de que dispunham, encontram dificuldades em desenvolver novas estratégias de atuação docente.¹⁶

No caso de Davi, ele optou por "fazer a vontade dos alunos". Esta postura, que parece ter sido adotada como forma de assegurar um bom relacionamento com as turmas e evitar conflitos, pode significar abrir mão de oportunidades de ampliar o espectro de temas abordados nas aulas e de enriquecer a aprendizagem dos conteúdos já trabalhados (os esportes coletivos). Como comenta FARIA (2001b, p.24),

"... o esporte não é uma prática neutra, assim como não o é a postura pedagógica de professores que assumem nas aulas apenas a tarefa de organizar times. A escolha por não interferir nas práticas de esporte das aulas de Educação Física é também um ato político dos docentes. Nesse aspecto, o esporte, como prática de legitimidade e de relevância social, parece 'impor-se' à escolarização muito mais por referências externas à escola do que por mediações escolares, ainda que isso seja inseparável das aulas de Educação Física."

¹⁶ Segundo o GAME (2000), há uma opinião quase unânime entre os professores de que a Escola Plural lhes tirou os instrumentos de controle sobre os alunos, incentivando entre estes a preguiça, a malandragem, a infrequência etc. (p.80)

Essa perspectiva não só favorece a reprodução, na escola, de valores do esporte praticado fora dela (seletividade, competitividade, exclusão dos menos habilidosos), como também reduz significativamente as possibilidades pedagógicas do ensino da Educação Física. No caso dos esportes coletivos, por exemplo, são negados aos alunos o acesso aos conhecimentos técnicos e táticos relativos às modalidades praticadas e às vivências e reflexões que estariam agregadas a uma proposta em que o ensino dos esportes recebesse um tratamento sistematizado e “crítico”.¹⁷

JEBER (1996) comenta que a Educação Física, por estar associada à prática de atividades recreativas e esportivas, acaba passando por “uma disciplina que ‘não precisa’ de continuidade, de seqüência, de currículo para ser realizada na escola”, ficando, dessa forma, “dispensada” da tarefa de lidar com o conhecimento sistematizado (p.60).

Na E. M. Horizontes, percebe-se situação semelhante à encontrada por JEBER nas escolas pesquisadas por ele: o fato de a Educação Física não tratar dos conhecimentos curriculares “formais” contribui para a naturalização da não-intervenção pedagógica. Aparentemente, a ausência de conteúdos e metodologia estruturados nas aulas de Educação Física é vista com naturalidade pelos alunos, pelos profissionais da escola e até pelos pais, já que estes, em momento algum, questionam o tipo de aula que os filhos recebem nesta disciplina.

Cabe registrar que outros episódios deixaram transparecer o entendimento de que a perda de aulas de Educação Física não traria prejuízo ao aluno. Assistindo a uma aula de Educação Física no 2º ciclo, percebi que o número de crianças era menor que o de costume. Ao indagar pelo motivo, fiquei sabendo que a professora-referência da turma havia retido, em sala de aula, os alunos que estavam com dificuldades em determinado conteúdo (aproximadamente um terço da turma). Em outro episódio, um aluno do 3º ciclo estava debruçado na janela da sala dos professores, “espiando” o que acontecia lá dentro. Ao vê-lo, a coordenadora de turno (que estava usando o mimeógrafo), perguntou a ele o que estava fazendo fora da sala de aula. “*Estou na Educação Física*”, explicou o menino. “*Então você pode me dar uma ajuda,*

¹⁷ Possibilidades de abordagens críticas no ensino do esporte são discutidas nas obras “Transformação didático-pedagógica do esporte” de Elenor KUNZ (1994) e “Reinventando o Esporte”, de Sávio ASSIS (2001)

aqui?”, perguntou ela, já entregando ao aluno feixes de folhas mimeografadas com os números das salas onde ele deveria entregá-los.

Turno vespertino

De acordo com a forma de organização do 3º ciclo vespertino, os alunos não têm todas as disciplinas em todos os anos, como mostra o quadro abaixo, reproduzido de um cartaz exibido aos pais dos alunos durante reunião.

Quadro 5 - Organização curricular do 3º ciclo vespertino em 2001

3º ciclo — Disciplinas	
1º ano	Matemática, Ciências, Geografia, Artes, Inglês, Educação Física
2º ano	Ciências, Biologia, Física, História, Português
3º ano	Matemática, Português, Ciências, História, Artes, Inglês

Obs:

- Aulas de Português e Matemática no agrupamento (Intervenção)
- Livre Escolha
- Momento Coletivo

Conforme pode ser verificado, no 2º e 3º anos do ciclo a Educação Física não está presente. Segundo Sara, professora habilitada em Educação Física,

“Isso acontece devido à organização do ciclo. Ano passado, a organização permitia um trabalho [de Educação Física] com todas as turmas. [...] Se continuasse como antes, os meninos deixariam de estudar outras áreas do conhecimento como Inglês, Artes e História, que eles não tiveram no ano passado. [...] Para não abrir mão das outras áreas do conhecimento é que a Educação Física ficou de fora.”¹⁸

Como uma tentativa de compensar a ausência da Educação Física, as turmas de segundo e terceiro ano do ciclo têm, uma vez por semana, uma “aula livre” em que, no espaço do pátio e nas quadras, optam pelas atividades

¹⁸ Após eu submeter à Sara a transcrição da entrevista (para revisão), ela fez algumas modificações por escrito, esclarecendo e/ou completando as idéias expostas. Por isso, em alguns dos trechos citados, é possível perceber uma alternância entre os registros oral e escrito.

de sua preferência. Os alunos do primeiro ano, além da “aula livre” têm um projeto chamado “Qualidade de Vida”, que conta com a carga horária de três aulas semanais e é coordenado pela professora Sara. Segundo ela,

“... a Educação Física não devia ficar de fora em nenhum ano do ciclo, inclusive, nenhuma disciplina deveria ficar de fora. Contudo, foi bom ter ficado porque priorizamos a Matemática e o Português, que são disciplinas que o aluno estava com muita dificuldade. Pensamos numa carga horária maior para poder contornar deficiências, levando em consideração que o aluno vai precisar muito dessas duas áreas para cursar o segundo grau.”

A declaração de Sara e sua postura diante da não-inclusão da Educação Física ente as disciplinas do ciclo parecem ser influenciadas pela profunda preocupação, manifestada por ela, com as possibilidades de acesso ao conhecimento oferecidas aos alunos no contexto da Escola Plural. Sara diz se identificar com os princípios do Programa, mas, ao mesmo tempo, teme que possa estar sendo gerada uma desigualdade no acesso aos conteúdos mais valorizados pelo mercado de trabalho:

“A minha preocupação com a Escola Plural é em relação aos meninos que vão sair daqui com uma visão diferente dos meninos que estão formando em escolas voltadas para o mercado de trabalho. O ideal seria que os meninos da escola pública adquirissem o conhecimento cultural para a vida deles, sem se preocuparem com o mercado de trabalho. Só que as escolas da rede particular, em sua maioria, estão sintonizadas com a nossa sociedade capitalista e os interesses do neoliberalismo. Isso eu acho negativo. Eu penso assim: se a sociedade como um todo tivesse um projeto de ensino que não fosse excluir os cidadãos das oportunidades, seria muito interessante. Mas a partir do momento que uns vão ficar do lado de fora, eu acho isso um fator negativo e me preocupo com os meninos que estarão concorrendo com aqueles que já tem quase tudo em relação às coisas materiais.”

Sara tem 38 anos. Antes de graduar-se em Educação Física (1995), já se havia formado em Jornalismo (1986). Em 1998, concluiu um curso de especialização *lato sensu* em Ensino da Educação Física. Tendo optado por dedicar um tempo maior à sua filha pequena, trabalha atualmente apenas no período da tarde.

Sara foi a primeira professora de Educação Física da E. M. Horizontes. Segundo ela, desde o seu ingresso na escola, sua intenção foi de *“mostrar que Educação Física não é só esporte, vai muito além”*. No campo teórico, Sara se identifica com a concepção que entende a *“cultura corporal de movimento”* como objeto de estudo da Educação Física na escola¹⁹, como revela a declaração abaixo:

“ Eu não entendo que Educação Física seja esporte de quadra. É mais do que isso. É toda uma vivência de atividades corporais que foram criadas historicamente, que são os jogos, as brincadeiras, a recreação, as lutas, as danças, tudo que inclui o movimento mesmo. Não quer dizer que a Educação Física seja um futebol, um vôlei, o esporte é apenas uma dimensão da Educação Física. A Educação Física tem outras dimensões que são muito importantes.”

Sara procura manter-se sempre atualizada em relação à literatura científica e às discussões do campo da Educação Física escolar. Durante minha permanência na escola, ela sempre me consultava a respeito de material bibliográfico, selecionando, da mesma forma, textos que poderiam me interessar. Sua prática pedagógica é bastante coerente com as concepções teóricas e metodológicas presentes no seu discurso. Segundo a coordenadora do 3º ciclo, *“desde que ela entrou na escola, ela sempre se recusou a trabalhar atividades fora do contexto”*.

Buscando contribuir para que a Educação Física seja encarada não como mera atividade física, mas como área de conhecimento, Sara elegeu como principal metodologia de trabalho os projetos temáticos, em que determinados temas são problematizados e desenvolvidos em uma série de aulas teórico-práticas. Ela considera

“... muito legal trabalhar um determinado projeto de interesse com os alunos, tendo como referencial a minha área de conhecimento. Acho muito mais rico eleger um projeto do que trabalhar conteúdos simplesmente para seguir um padrão já imposto culturalmente. [...] A turma optar por um projeto, exemplo, Projeto Capoeira, Projeto Folclore, Projeto Dança, Projeto Esportes, eu acho que a turma ganha muito mais.[...] O aluno vai ter um entendimento maior do conteúdo de forma contextualizada, já que ele não vai

¹⁹ Essa concepção, já abordada no Capítulo 1 desta dissertação, foi divulgada principalmente por meio do livro *“Metodologia do Ensino da Educação Física”* (COLETIVO DE AUTORES, 1994).

simplesmente fazer uma atividade na quadra sem ter a percepção da importância desta atividade nos níveis histórico, biológico, político, cultural. "

Registrar por escrito o trabalho desenvolvido na escola é um hábito de Sara. Relatos de projetos e eventos são cuidadosamente documentados (inclusive com fotos e vídeos) e catalogados. Ela comenta que essa preocupação com o registro é, em parte, fruto da necessidade de conquistar, para a Educação Física, o mesmo respeito que é atribuído às demais disciplinas.

"Faço questão de ter tudo bem registrado, porque professor de Educação Física é [considerado] analfabeto, né? [...] Se alguém vier falar alguma coisa, eu mostro a pasta [que contém os registros dos trabalhos realizados]".

Sara possui ainda uma farta seleção de reportagens e textos (muitos deles escritos por ela mesma) que podem ser utilizados como material didático em suas aulas. Na biblioteca, todo o material disponível relativo à área de Educação Física foi organizado por ela, em pastas separadas por temas.

Gostar da professora Sara é uma unanimidade entre os alunos da escola. Dentre as qualidades apontadas por eles, destacam-se o envolvimento com o trabalho, a criatividade na condução das aulas e o bom relacionamento que ela mantém com suas turmas. Um aluno comentou, durante entrevista, que *"ela é tão boa que o salário dela tinha que ser maior que o dos outros [professores]"*. Sara é também muito respeitada entre seus pares.

Como já foi dito, Sara, em 2001, não lecionou Educação Física "propriamente dita". Sua atuação concentrou-se especialmente nos projetos "Jornal" e "Qualidade de Vida". O Projeto Jornal é, na verdade, um subprojeto dentro da "Intervenção" e tem como objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita. Os alunos trabalham na elaboração de um jornal utilizando diferentes linguagens e fontes de informação. Sara procura articular ao Projeto Jornal temas como esporte, saúde e atividade física. *"Aproveito o meu conhecimento e experiência da área jornalística, mas dentro do possível escolho assuntos ligados ao universo da Educação Física"*, declarou ela.

O Projeto Qualidade de Vida foi elaborado e proposto pela própria Sara e é desenvolvido com as duas turmas do primeiro ano do 3º ciclo, no turno vespertino. Segundo definição da própria professora, o Qualidade de Vida

“é um trabalho que tem como objetivo conscientizar a turma sobre como ter um estilo de vida saudável do ponto de vista biológico, fisiológico e espiritual”

Alunos entrevistados consideraram o projeto Qualidade de Vida como um dos mais significativos espaços de aprendizagem na escola. O projeto busca integrar as áreas de Ciências e Educação Física em torno de temas ligados à saúde e atividade física. A partir do estudo dos sistemas do corpo humano — locomotor, cardio-respiratório, digestivo etc — temas relacionados a hábitos cotidianos são abordados, envolvendo diferentes tipos de atividades como pesquisas, debates, estudos de texto e vivências corporais. O material didático, em sua maior parte, é elaborado e/ou adaptado pela professora Sara. Segundo ela, o projeto demandou grande investimento em estudo.

Dentre as aulas que presenciei, algumas foram desenvolvidas em sala de aula e outras no espaço do “CRATE”. Em uma delas, o tema era os músculos do corpo. Sob orientação de Sara, os alunos executaram exercícios localizados que trabalhavam os diferentes grupos musculares. Durante toda a aula as atividades realizadas eram relacionadas aos conhecimentos adquiridos nos textos e aulas teóricas. Outra aula assistida tinha como tema alongamento e flexibilidade. A condução da aula ficou a cargo de um grupo de alunos, que elaboraram e ministraram aos colegas uma seção de exercícios de alongamento.

Embora não esteja envolvida diretamente com o ensino da Educação Física, Sara não se sente afastada da área.

“Quando entrei para a escola, não sabia exatamente como era trabalhar projetos. Na verdade, não gostaria de trabalhar projetos ligados a outras áreas de conhecimento, como por exemplo a Matemática, porque é uma área que eu tenho pouco conhecimento. Na verdade, eu não queria abrir mão do conhecimento científico adquirido na minha área profissional, porque eu investi muito, estudando, pesquisando e fazendo o curso de pós-graduação. O universo da Educação Física é muito rico e eu tinha como objetivos trabalhar a Educação Física de forma interdisciplinar tendo como referência o Português, Fisiologia, História, Ciências. Mas sempre tendo como referencial um tema da cultura corporal. Assim, acredito que uni o útil ao agradável, puxando para a minha área de conhecimento. [...] Eu acho que é muito mais rico do que trabalhar a Educação Física tradicional. Mesmo em outras escolas em que já atuei, sempre procurei trabalhar de forma interdisciplinar.”

Como já foi dito, tanto os alunos do projeto “Qualidade de Vida” quanto seus colegas do 2º e 3º ano do ciclo têm uma “aula livre” por semana, à qual eles se referem como “aula de Educação Física”. Essas aulas acontecem sempre com duas turmas ao mesmo tempo. Em absolutamente todas as “aulas livres” que presenciei, o futebol foi eleito como atividade principal, ocupando os espaços oficiais, ou seja, a(s) quadra(s) disponível(is). Como é comum na escola, outras práticas, como tênis de mesa e brincadeiras derivadas do vôlei e do basquete, são realizadas em espaços marginais.

A participação nas atividades é facultativa. Sara e o professor de Matemática do ciclo²⁰ são responsáveis indiretos pelas “aulas livres”: distribuem e recolhem o material e, quando necessário, ajudam os alunos a se organizarem.

O exemplo abaixo apresenta uma “aula livre” com duas turmas do terceiro ano do ciclo (aproximadamente 40 alunos de 14 a 16 anos, em média). Os espaços disponíveis eram ginásio, pátio e quadra descoberta.

A professora Sara recebeu a turma e distribuiu o material: bolas de basquete, futebol e vôlei, raquetes e bola de tênis de mesa. Em seguida, foi com alguns alunos e alunas (de ambos os turnos) para uma sala ensaiar uma coreografia que seria apresentada no final do ano letivo, na festa de formatura das turmas.

No início da aula, não havia atividade organizada no ginásio. Alguns alunos brincavam, ao mesmo tempo, de dar chutes a gol e arremessos à cesta. Após 20 minutos, começou o futebol masculino, com quatro jogadores para cada lado (a divisão do tempo de quadra também é feita por gênero, como no turno matutino). Várias meninas conversavam, paradas de pé, enquanto esperavam sua vez de ocupar o ginásio. Não quiseram utilizar a quadra descoberta, que estava disponível, nem fazer outro tipo de atividade no pátio. No estacionamento, um outro grupo, formado por meninos e meninas, batia papo, sentado no chão. Um menino brincava de basquete com um integrante do Grêmio (que é do turno matutino), enquanto outros cinco jogavam tênis de mesa.

Quando terminou o tempo do futebol masculino, muitos dos meninos foram jogar basquete no pátio. Brincaram de *garrafão*, depois disputaram um jogo de trios. As meninas ocuparam o ginásio e deram início a uma partida de futebol. Os meninos que estavam no tênis de mesa abriram uma torneira do jardim e, com a mangueira na mão, passaram a brincar de molhar uns aos outros. O jogo das meninas durou pouco tempo. Várias delas abandonaram a partida no

²⁰ O professor de Matemática é responsável por uma aula semanal, com as turmas de 2º ano do ciclo. Ele relatou que assumiu esse encargo “para ajudar o ciclo”, uma vez que Sara, naquele horário, lecionava em outra turma.

meio, de forma que, no final do horário, só havia duas meninas em cada equipe, com dois meninos no gol.

Como foi possível perceber, as “aulas livres” do 3^o ciclo vespertino se diferem muito pouco das aulas do professor Davi. Algumas características comuns aos dois contextos são:

- práticas “desorganizadas” nos minutos iniciais da aula;
- separação de sexos que se manifesta de forma marcante apenas no futebol, com divisão do tempo de quadra entre meninos e meninas;
- utilização do espaço “oficial” (as quadras) para o futebol e dos espaços marginais para outras práticas esportivas;
- revezamento de equipes segundo a regra “quem perde sai”.

Os três últimos aspectos podem ser observados também no recreio. Fazem parte do conjunto de normas e características que são produzidos e associados à prática esportiva de cada estabelecimento escolar. Porém, a ausência de planejamento e intervenção docente acaba por determinar que essas práticas assumam o papel pedagógico que caberia à Educação Física. Vale registrar o que diz FARIA (2001b, p.155) a esse respeito:

“... a ausência de intervenções docentes mostrou-se como um dificultador (um limite) para que o esporte escolar seja produzido e resguardado como direito de todos, além de dificultar a produção de práticas esportivas que obedeçam aos princípios da Escola Plural — inclusão, participação, ludicidade, direito de acesso.”

Pelo que pude perceber, as “aulas livres” existem como tentativa de preencher a lacuna aberta pela ausência da Educação Física em seu formato disciplinar. Reforçando a valorização das práticas corporais como forma de extravasar tensões cotidianas, a coordenadora do ciclo justificou a existência dessas aulas pela necessidade que os alunos têm de, pelo menos uma vez por semana, sair um pouco do ambiente fechado das salas.

Os alunos, além de discordarem da forma de organização do ciclo — eles consideram que a carga horária do Projeto Intervenção (8 horas-aula semanais) prejudica o estudo de outras áreas — lamentam a ausência da

Educação Física como disciplina curricular, contrastando o formato atual com a experiência vivenciada nos anos anteriores, em que foram alunos de Sara:

“Eu acho que tinha que ser assim: professor perguntar se os alunos concordam em ter projetos de Educação Física, igual tinha antes.” (Míriam, 14 anos, 3º ciclo)

“Ano passado a gente tinha muita coisa, a gente não ficava parado. [...] Eu acho que a Educação Física tinha que voltar a ter o valor de Educação Física.” (Ana, 13 anos, 3º ciclo)

“Eu gosto da Educação Física porque é uma área de lazer, assim, fora das aulas, mas a gente não vê nada diferente, a gente faz o que a gente quer.” (Pedro, 14 anos, 3º ciclo)

A declarações acima representam a opinião da maioria dos alunos do 3º ciclo vespertino. Embora valorizem as “aulas livres” como espaço de lazer e de brincadeira, eles reivindicam seu direito ao conhecimento específico da Educação Física, desconstruindo a idéia de que preferem ser deixados à vontade para fazer o que quiserem.

4.3. PRÁTICAS CORPORAIS NOS PROJETOS DA ESCOLA

Na proposta da Escola Plural, as atividades culturais são valorizadas como importantes momentos de aprendizagem: *“são vivências significativas que desencadeiam processos de troca, cooperação, convivência”*, e que não devem ser tratadas como “apêndices”, mas ter espaço garantido dentro do currículo. (BELO HORIZONTE, s/d b, p.13).

“Ao incorporar, no cotidiano escolar, oficinas de teatro, recreios culturais, celebrações, corais, jogos, saraus literários, estamos possibilitando que educandos e educadores desenvolvam sua consciência e identidade culturais” (idem, p.13)

A flexibilidade na organização dos tempos de aprendizagem permite que práticas culturais que, tradicionalmente, costumavam acontecer nas escolas em horários “marginais”, ganhem, na E. M. Horizontes, *status* de atividade curricular. Isso se dá principalmente por meio de projetos. Valendo-se da liberdade de concepção e de metodologia que são conferidas, em grande

medida, pela “aura” de inovação (e até de experimentalismo) que cercam o trabalho por projetos, alguns profissionais da escola vem conseguindo fazer com que a vivência de práticas corporais não se limite à mera execução de movimentos.

A seguir, passo a falar sobre os principais projetos que envolvem o movimento corporal.

4.3.1. O projeto Livre Escolha: relação com o conhecimento

No segundo capítulo, foram abordadas a concepção e a organização do “Livre Escolha”. Reitero, aqui, a importância desse projeto como canal para que a dimensão corporal da formação (assim como a estética, artística, musical etc) seja contemplada pelo currículo.

Oficinas como Jogos e Brincadeiras, Capoeira, Teatro, Jogos Dramáticos e *Break* trazem para dentro da escola conhecimentos que não costumavam fazer parte dos currículos tradicionais. Acompanhando as aulas nessas oficinas, percebi uma preocupação, por parte dos professores, em articular às práticas corporais outros conhecimentos sobre os temas em questão. Isso é feito de diversas formas: diálogos, registros, estudos de texto, pesquisas, etc.

Para ilustrar as considerações acima, passo a relatar uma aula de capoeira, ministrada pela professora Sara às crianças do 1º ciclo.

A aula começou com uma sessão de exercícios de alongamento, realizada no espaço do estacionamento, junto com a turma de capoeira do 2º ciclo (ministrada por um professor de Matemática). Logo em seguida, Sara se dirigiu com sua turminha (18 alunos) para a sala do CRATE. Ela subiu as escadas correndo, os alunos fizeram o mesmo, rindo muito, afinal não é todo dia que se vê uma professora correr.

Logo ao entrar na sala, as crianças já começaram a se movimentar, misturando movimentos de capoeira com acrobacias inventadas por elas. Sara chamou-os para conversar. Com todos assentados no chão, em círculo, a professora, por meio de perguntas dirigidas à turma, recordou as informações estudadas nas aulas anteriores sobre a história da capoeira. Recordou também os movimentos aprendidos: *meia lua*, *martelo* e uma posição de defesa. Ensinou mais um: *bênção*. Algumas crianças se empolgaram e começaram a repetir os movimentos. Sara chamou a atenção, pedindo a elas que observassem primeiro, pra depois fazer.

Utilizando um aparelho de som portátil, Sara colocou músicas de capoeira e recordou com os alunos a *ginga*. Em seguida, pediu a eles que se agrupassem em duplas, para treinar a *ginga* e os outros movimentos aprendidos. Os alunos se saíram muito bem, acrescentando outros movimentos (criados por eles) àqueles aprendidos, jogando com surpreendente destreza.

De novo assentados em círculo, Sara falou da diferença entre a capoeira *regional* e *angola*. Falou do mestre de capoeira e de sua função de “puxar” as músicas. Falou também da roda de capoeira: instrumentos, cumprimentos e outros rituais. Foi então a vez de fazerem a roda. Sob um coro de palmas fora de ritmo (Sara tentava sincronizá-las), as duplas foram se sucedendo no centro da roda, umas com maior desenvoltura, outras mais tímidas.

Faltando uns 15 minutos para o final do horário, passou-se para a “cartilha” sobre a história da capoeira, que foi elaborada por Sara e estava sendo ilustrada pelas crianças. Sara recordou a passagem da aula anterior e em seguida a monitora (aluna do 3º ciclo)²¹, leu o trecho-base para a ilustração do dia. De vez em quando, alguma criança largava o desenho para desafiar um colega a mais um jogo de capoeira. A aula terminou sem que as crianças tivessem concluído o desenho, o que ficou combinado para ser feito na aula seguinte.

Como no caso da aula de capoeira, a preocupação com um conhecimento mais abrangente a respeito dos temas tratados se manifesta em boa parte das oficinas do Livre Escolha assistidas por mim.

Na oficina de Jogos e Brincadeiras (do 1º ciclo matutino), seja por desenhos e registros escritos, seja informalmente, por meio de conversas, percebe-se que é dada importância ao significado dos temas abordados e das atividades vivenciadas. Na oficina de Grafite (3º ciclo), ministrada conjuntamente por uma professora de Português e um jovem da comunidade, estuda-se, por intermédio de textos e músicas, as origens e ramificações do movimento *hip-hop*.

Contrastando com as aulas de Educação Física, quando em geral predomina a prática irrefletida de atividades, no Livre Escolha os temas tendem a receber um tratamento didático mais elaborado. Todavia, durante o período em que estive na escola, um significativo número de interrupções — dias em que as oficinas deixaram de acontecer por causa de professores faltosos ou paralisações relativas à campanha salarial — comprometeu o desenvolvimento

²¹ Outro aspecto que julgo interessante no Projeto Livre Escolha é a possibilidade de alunos (em geral do 3º ciclo) atuarem como monitores. O Professor Daniel, por exemplo, planeja e avalia as sessões do Livre Escolha de “Jogos e Brincadeiras” junto com seu monitor.

deste projeto. Com sua periodicidade afetada, o Livre Escolha acabou por assumir um caráter fragmentário, até ser totalmente interrompido após a greve, como já foi relatado no primeiro capítulo. Segundo uma professora,

“... teve gente propondo o término [do Livre Escolha] porque não estava agüentando de angústia. Não conseguia fazer o seu trabalho. Aí dá vontade de chutar o balde, mesmo.” (professora do 1º ciclo)

O diálogo abaixo, extraído de entrevista, ilustra a repercussão que a interrupção do Livre Escolha teve entre os alunos da escola:

Talita: [o Livre Escolha foi interrompido] *Por causa da greve, né, a gente não podia perder tempo.*

Pesquisadora: E você acha que Livre Escolha é perda de tempo?

Talita: *Eu acho que não. Eu acho que nesse ponto a escola está errada. Sempre isso acontece. Só no primeiro semestre que tem essas coisas. Quando tem pro segundo, é um, dois meses.*

P: E, vocês foram consultados, se devia continuar ou não?

Todo o grupo: *Não.*

Marta: *Igual esse negócio do final da Livre Escolha, a gente foi chegando da greve, aí eles não estão pondo mais o negócio de Livre Escolha porque... pra repor mais as aulas, porque a gente perdeu muita aula, foram dois meses de greve. Então eles tiraram o Livre Escolha. Porque o Livre Escolha é como se fosse uma oficina, né, pra você aprender essas coisas. Aí eles tiraram e puseram as professoras no lugar, entendeu?*

Ana Paula: *É porque, também, não está tendo Livre Escolha, eu acho que é porque as professoras acham que elas têm muito trabalho pra dar pra gente.*

(Talita, 10 anos; Marta, 12 anos e Ana Paula, 9 anos; alunas do 2º ciclo)

Mais uma vez aparece a questão da hierarquia dos saberes. Atividades que envolvem as dimensões estética e corporal do conhecimento são preteridas em favor de outras consideradas mais “sérias” e, por isso, mais importantes. Percebe-se, por parte dos educadores, uma certa contradição entre o desejo de ampliar os horizontes do trabalho educativo, incorporando ao currículo novos temas e linguagens, e a preocupação em assegurar a aprendizagem de conteúdos e habilidades considerados, historicamente, centrais no processo de escolarização.

4.3.2. O Momento Coletivo: espaço de acesso e produção de cultura

Seis turmas de crianças de seis a oito anos, assentadas no chão do auditório, assistem a uma peça de teatro apresentada por alunos de uma escola vizinha. Em completo silêncio, dedicam total atenção à trama que envolve uma menina-flor e seus amigos insetos. Após a apresentação, um bate-papo sobre a peça. Os adolescentes do 3º ciclo discutem, com seus professores e as coordenadoras do turno e do ciclo, as normas de convivência na escola. Um grupo de pagode, que tem entre seus integrantes um aluno da E. M. Horizontes, apresenta-se no auditório. Outro grupo, formado por crianças da própria escola, encena, para os seus colegas do 2º ciclo, uma peça de Maria Clara Machado.

Estes são alguns exemplos de atividades desenvolvidas no Momento Coletivo durante o ano de 2001. Uma conversa, uma peça de teatro, um filme, uma palestra, uma gincana, uma apresentação de música, de dança... o Momento Coletivo é, na escola, importante espaço de socialização e instrumento de acesso e produção de bens culturais pelos alunos e professores. O projeto foi idealizado com claro objetivo de ampliar o espectro da ação educacional da escola. Segundo a equipe pedagógica,

“Este tem sido um momento e espaço privilegiado para desenvolver gradativamente diversos aspectos do processo de convivência respeito em saber ouvir e apreciar, oralidade, cooperação, afetividade, desinibição, construção de regras, envolvimento em brincadeiras e conhecimentos.” (REDE DE TROCAS, 2000, p.6)

A análise feita por DAYRELL (1996) a respeito do envolvimento de jovens alunos do ensino noturno em um evento promovido em uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, ilustra a “riqueza pedagógica” presente nas situações em que os estudantes se envolvem na concepção, produção e apresentação de um espetáculo:

“O fato de uma turma produzir uma coreografia, ensaiar, dividir responsabilidades, brigar com aqueles que não queriam se envolver, produzir as fantasias, ficar tensa na véspera da apresentação, apresentar e ser aplaudida, é uma experiência educativa intensa. Não deixa de significar um resgate da capacidade de criar, expressar, de potencializar as capacidades que quase nunca são estimuladas no cotidiano desses jovens.” (p. 158)

O Momento Coletivo, que antes abrangia toda a escola, no ano de 2001 foi desenvolvido apenas no turno vespertino (de forma efetiva no 1º e 3º ciclos e, esporadicamente, no 2º ciclo). Acredito que a decisão, por parte de alguns “coletivos de ciclo” de interromper ou abandonar o projeto se deve a dois fatores principais, já abordados anteriormente: o elevado índice de absenteísmo docente — que, ao mobilizar os professores para substituição de colegas, impede que os “horários de projeto” sejam utilizados na preparação e organização das sessões — e a opção de privilegiar os conhecimentos mais “formalizados”.

4.3.3. O grupo de teatro: horizontes alargados

Por meio de uma parceria com Salomão — morador da região, ator e estudante do Teatro Universitário (T.U.) da UFMG — a E. M. Horizontes mantém, desde 1998, um grupo de teatro formado por alunos.

O trabalho realizado por Salomão é admirável. Ele demonstra ter grande envolvimento com o grupo e notável conhecimento na área de teatro. Sabe, com habilidade, transpor elementos dos universos teatral e circense — disciplina, exercícios, rituais — para o contexto escolar, fazendo da experiência de integrar o grupo algo extremamente significativo na vida dos alunos.

“Eu gosto demais da aula do Salomão. É muito legal, a gente anda de perna de pau, malabarismo, peça de teatro, sabe? É super interessante.” (Lucas, 12 anos, 2º ciclo)

“Lá a gente aprende a andar de perna de pau, malabarismo, e aprende a mexer... a conhecer o próprio corpo. Igual, em dezembro nós vamos fazer um sarau, em janeiro nós vamos apresentar um espetáculo, e pra isso a gente segunda, quinta e sexta, a gente fica direto.” (João, 13 anos, 3º ciclo)

Pude presenciar diferentes atividades desenvolvidas nas aulas de teatro: jogos dramáticos, exercícios de improvisação com máscaras expressivas, performances sobre perna de pau e a preparação de uma peça. Em uma “rua de lazer” promovida pela escola juntamente com o SESC, os integrantes do grupo, com figurinos do tipo “clown”, infiltraram-se entre as pessoas fazendo intervenções durante todo o evento.

O grupo de teatro reúne-se nos dois últimos horários da sexta-feira e

no horário do Projeto Livre Escolha. Conta com aproximadamente 20 alunos do 2º e 3º ciclos, sendo que alguns deles integram o grupo há mais de três anos. Com a aproximação do fim do ano, por causa dos ensaios de um espetáculo, as aulas passaram a acontecer três vezes por semana.

4.3.4. O hip-hop vai à escola: diálogo com a “cultura de rua”

O movimento *hip-hop* tem muitos representantes na região onde se encontra a E. M. Horizontes. A direção da escola abriu possibilidade para que o movimento adentrasse “oficialmente” seus muros e seu currículo, especialmente por intermédio de dois rapazes da comunidade, Tito e André.

Os dois jovens são, nas palavras da diretora, “*parceiros da escola*”. Embora não sejam alunos, podem ser encontrados na escola com frequência, especialmente nos horários de recreio, seja promovendo rodas de *break*, dança característica do movimento *hip-hop*, seja aglutinando “discípulos” para trocar idéias sobre desenhos, discos, eventos e tudo mais que se relacione com o vasto universo do *hip-hop*.²²

O *hip-hop* não se restringe ao recreio. Uma de suas “modalidades”, o Grafite, foi incorporada pelo currículo escolar por meio do Projeto Livre Escolha, em ambos os turnos. Além das oficinas do Livre Escolha, são oferecidas, no 3º e 4º horários da sexta-feira (horário da reunião pedagógica, em que os alunos são dispensados mais cedo), duas oficinas: uma de *break* e outra de Grafite. As vagas para estas oficinas foram definidas por sorteio, uma vez que o número de interessados era maior que a capacidade de atendimento.

André ministra a oficina de Grafite e Tito a de *break*. Além de ensinarem traços de desenho e passos de dança, os dois jovens também divulgam música, história e princípios do *hip-hop* (que tem, no Brasil, a não-violência e a luta antidrogas entre suas principais bandeiras), buscando propagar o movimento e garantir sua continuidade por intermédio dos meninos mais novos.

²² O movimento *hip-hop*, que se originou nos guetos de Nova York, nos anos 70, e conquistou adeptos em várias partes do mundo, tem quatro formas básicas de expressão, conhecidas como “elementos fundantes”: o Grafite (desenho/ pintura), o *Break* (dança), o *Rap* e o *DJ* (música). A denúncia das condições sociais de vida na periferia das grandes cidades é tema recorrente do movimento.

Tito, André e os alunos adeptos do *hip-hop* incorporam o movimento desde a forma de se vestir, usando peças características: bermudas compridas e largas, cadarços grossos e coloridos nos tênis, toucas de lã, camisas sobrepostas, jaquetas e blusões multicoloridos. Têm também o costume de colecionar e exibir seus desenhos em suas inseparáveis pastas-catálogo.

Na primeira aula da oficina de *break* ministrada por Tito, no auditório, havia 11 meninos e 8 meninas. Tito chamou a turma para uma conversa inicial — o som de suas palavras competindo com o do *rap* que tocava em alto volume. Começou falando dos “elementos fundantes” do *hip-hop* e das bandeiras do movimento, dando destaque à questão da não-violência.

“Violência não é a nossa cara. Nada aqui tem a ver com a violência.”

Tito falou também da importância daquele grupo para a propagação e continuidade do movimento *hip-hop* na região. Disse que um dia ele terá que parar, por isso quer contribuir para deixar, no bairro, raízes do movimento. Destacou as diferenças entre o *break* e o *funk*, enfatizando o caráter engajado do movimento *hip-hop*.

“Break não é funk! Funk não é música consciente, é parada errada.”

Ressaltou também que o *break* não é o único elemento do *hip-hop*, e que quem não se desse bem poderia tentar outros, como o grafite ou o *rap*.

Em seguida, Tito anunciou que iria demonstrar alguns movimentos básicos e sugeriu aos alunos que tentassem memorizar seus nomes. Mostrou o *footwork* (exercício de chão com apoio das mãos), o *toprock* (passo utilizado para entrar na roda) e mais alguns outros. Os alunos passaram a treinar os movimentos em seus lugares. Logo depois Tito pediu que, um a um, os alunos fossem à frente e executassem um *footwork*. Para os que apresentavam dificuldade, ele dava dicas e demonstrava o movimento outra vez.

O clima da aula era aparentemente anárquico, vários alunos fazendo movimentos ao mesmo tempo, alguns parados, conversando. No entanto, a turma estava bastante envolvida. As exceções eram três meninas, que permaneceram sentadas no fundo do auditório. Tito chamou todos para formar uma roda. Pediu à Paula, uma menina do 2º ciclo que demonstrava muita habilidade, que fizesse uma demonstração para a turma. Aproveitou para dar uma gozeira em um dos meninos que, segundo ele, “acha que sabe”. Explicou novamente o *toprock* e pediu a todos que, ao entrar na roda, fizessem esse movimento.

Um a um, os alunos iam ao centro da roda. Faziam evoluções do jeito que davam conta, tentando incrementar ao máximo. Tito olhava com expressão de aprovação. Alguns alunos já possuíam um bom conhecimento do *break*, como é o caso de Paula e de uns três ou quatro meninos. Perguntei à Paula onde ela aprendeu a dançar, ela disse que liga o rádio em sua casa e fica treinando no tapete. Contou que há uma estação de rádio que só toca músicas do *hip-hop*.

Após a roda, os alunos voltaram a ensaiar movimentos, inclusive ensinando uns aos outros. Tito andava por toda a sala, supervisionando, corrigindo. Foi até o fundo do auditório, onde estavam as meninas que não haviam participado da roda. Incentivou-as a tentar alguns movimentos, mas elas não quiseram.

Em seguida, Tito reuniu a turma, demonstrou um movimento novo e desenhou, com giz, círculos no chão, para facilitar o aprendizado dos alunos. Vários grupinhos ficaram treinando nos círculos esse movimento, que é bastante complexo e oferece risco de lesão, principalmente por estar sendo realizado por iniciantes, no chão duro e sem proteção. Felizmente, não houve nenhum incidente.

O resto da aula ocorreu alternando momentos de roda e de dispersão (treinamento dos passos). Em certos momentos, Tito resolvia dar demonstrações e executava passos elaboradíssimos, sob os olhares de admiração dos alunos. Próximo ao final da aula, as meninas que estavam paradas resolveram arriscar alguns movimentos.

Precisei sair antes do término da aula. Quando deixei o auditório, o clima já era de "final de festa": a maior parte dos alunos já se havia rendido ao cansaço. Tito convidou-me para voltar na aula seguinte, dizendo que o trabalho já seria "*mais evoluído*".

Além de estar presente no currículo, no recreio e até nas paredes da E. M. Horizontes (sob a forma de grafites), o *hip-hop* tem espaço garantido em eventos e festas da escola, por meio de apresentações de *break* que contam com a participação de alunos e convidados da comunidade. Esse movimento é um claro indicativo de que a E. M. Horizontes não se mantém "impermeável" às demandas de seus alunos. Sinaliza um reconhecimento, por parte dos profissionais da escola, da importância desse espaço na construção de identidades e na ampliação da rede de sociabilidade.

Consolidar a escola como "tempo de vivência cultural" é um dos eixos norteadores do Programa Escola Plural assumidos com mais ênfase pelo projeto pedagógico da E. M. Horizontes. Nesse sentido, é significativa a abertura da escola para um movimento gestado nas ruas, pois anuncia possibilidades de diálogo entre a cultura escolar e a produção cultural da cidade.

De acordo com as diretrizes do Programa Escola Plural,

“A escola tem uma função primordial no sentido de desenvolver nos educandos a sua capacidade de pensar e de organizar as informações que recebe, de buscar o seu sentido, ampliando sua capacidade de analisar a realidade e inserir-se nela de forma crítica e criativa.” (BELO HORIZONTE, s/d b, p.9)

Ao compararmos as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física com as realizadas em outras disciplinas e projetos, é possível verificar, nestas últimas, um nível mais elaborado de sistematização do conhecimento e uma maior abertura à criação e produção de novas práticas corporais.

Percebe-se que as atividades desenvolvidas sob o formato e o nome de Educação Física tendem a absorver uma série de códigos e estereótipos construídos historicamente por esta disciplina e para ela. Nessa perspectiva, a prática pedagógica torna-se, em certos aspectos, refratária ao projeto pedagógico da escola. Isso vai ao encontro do que foi revelado por FÁRIA (2001) em sua pesquisa, realizada em duas escolas da Rede Municipal. Não foi observada nenhuma repercussão significativa dos princípios da Escola Plural nas aulas de Educação Física observadas por ela, sendo que uma das escolas pesquisadas é considerada referência na *Rede* no que diz respeito à incorporação dos princípios do Programa.

No caso da E. M. Horizontes, a inexistência de um projeto da escola (ou mesmo dos ciclos) para a Educação Física e a ausência de intervenção docente, observada em algumas situações, são também empecilhos a uma prática pedagógica sintonizada com as propostas “críticas” da disciplina e com os próprios princípios do Programa Escola Plural.

Entretanto, há que se destacar a atuação da professora Sara. Embora ela não tenha lecionado Educação Física “propriamente dita” em 2001, relatos de alunos e registros do trabalho desenvolvido por ela em anos anteriores, assim como a sua atuação nos projetos Livre Escolha e Qualidade de Vida, revelam uma postura consonante com o projeto pedagógico da escola e com o Programa Escola Plural. Penso que a preocupação de Sara em manter-se atualizada com as discussões teóricas da Educação Física, tendo buscado, inclusive um curso de pós-graduação, têm grande influência nisso. O contato

com as teorias “críticas” da Educação Física (produzidas especialmente a partir da década de 1980) foi determinante na constituição da prática docente de Sara, conforme ela mesma reconhece.

Na mesma direção, ALMEIDA JÚNIOR (2002, p.63-64) destaca a relevância do curso de especialização *lato sensu* na formação da professora investigada por ele. Tanto essa professora como Sara mencionaram a importância dos estudos de pós-graduação no sentido de proporcionar — por meio do contato com a literatura e do estímulo à adoção de uma prática reflexiva — novos horizontes de atuação pedagógica.

Revela-se, assim, a importância da atuação do sujeito-professor na construção de uma Educação Física mais sintonizada com as mudanças que se têm operado no campo da educação e, nesse sentido, a formação continuada parece ter papel fundamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as relações estabelecidas entre um projeto político-pedagógico considerado inovador — a Escola Plural — e as práticas corporais que acontecem no cotidiano de uma escola de ensino fundamental: este foi o objetivo que me propus, conforme expressei na introdução desta dissertação.

No primeiro capítulo expus uma hipótese, delineada a partir da análise dos Cadernos da Escola Plural: em uma escola organizada em sintonia com os princípios e diretrizes do Programa Escola Plural haveria uma maior abertura para o envolvimento do movimento corporal no processo educativo e para uma prática corporal diferenciada em relação às escolas consideradas *tradicionais*. Ao concluir este estudo, após o mergulho no cotidiano de um estabelecimento de ensino que se posiciona como “Plural”, posso dizer que uma série de aspectos observados no campo de pesquisa apontam para a construção de uma escola atenta à dimensão corporal de seus alunos e aberta ao envolvimento de práticas corporais em seu cotidiano.

Nestas considerações finais, destaco elementos que, do meu ponto de vista, trouxeram subsídios para esclarecer as questões iniciais e, como não poderia deixar de ser, suscitar novas questões.

Flexibilidade e autonomia na organização pedagógica

As inter-relações entre a Escola Plural e as práticas corporais no estabelecimento escolar pesquisado podem ser detectadas a partir da sintonia que se manifesta entre as atividades observadas na escola e os princípios do Programa.

Nessa perspectiva, a flexibilidade e autonomia que foram atribuídas aos estabelecimentos escolares na organização da atividade pedagógica (currículo, funções desempenhadas pelos profissionais, gestão do tempo etc.) cumprem um papel determinante.¹ São condições fundamentais para a ruptura com práticas pedagógicas sedimentadas que se têm mostrado ineficazes diante das atuais demandas do sistema educativo, permitindo que a escola se liberte

¹ É importante ressaltar que a flexibilidade na organização pedagógica das escolas passa a ser respaldada, em 1996, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

das amarras dos rígidos programas de ensino e possa organizar-se em torno de outros eixos. Como ressalta Maria Aparecida MAZZILLI (2000), a flexibilidade do currículo básico “representa um avanço, pois permite favorecer tanto o aluno com dificuldades de aprendizagem quanto os alunos que avançam mais rápido, porque pressupõe riqueza e diversidade de ações” (p.123). Permite, ainda, que o currículo se alargue no sentido de incorporar, legitimar e ser atravessado por práticas culturais novas ou que já aconteciam em tempos e espaços “marginais”. Na escola pesquisada, uma maior abertura para a vivência de práticas corporais no espaço escolar pode ser encarada como parte desse processo. Vale registrar a opinião da professora Ruth a esse respeito:

“Uma abertura sem volta. Acredito que de agora em diante, é, a tendência é isso se tornar cada vez mais comum, oficial [...]. Agora, [...] é processual, não é um trabalho de dar frutos de um dia para o outro. Então a abertura é definitiva, na minha opinião é sem volta, porque inclusive o profissional que tem o prazer de fazer um trabalho assim dificilmente ele vai querer retroceder. Se ele sentiu prazer em trabalhar com as diversas dimensões da formação humana, e que o corpo, né, eu chamaria até de coluna vertebral disso, poderia chamar assim, né, como que ele vai voltar atrás?”

Há que se considerar, porém, que a alta margem de flexibilidade conferida aos “coletivos dos ciclos” faz com que ocorram grandes discrepâncias em relação ao ensino que é praticado num e noutro ciclo e, principalmente, entre um turno e outro. Como foi comentado no segundo capítulo, ao analisarmos a organização pedagógica dos ciclos, temos até mesmo a impressão de se tratar de escolas diferentes. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, essa discrepância assume grandes proporções, como se pôde perceber no capítulo 4. A ausência de uma diretriz curricular no projeto político-pedagógico da escola faz com que muitas das práticas se percam em seu próprio experimentalismo, gerando nos professores sentimentos de angústia e insegurança.

Outra repercussão do excesso de flexibilidade é que a organização pedagógica fica muito centrada na pessoa do professor. A opção por observar o trabalho pedagógico da escola de uma forma global (nos três ciclos e em dois turnos) me possibilitou constatar uma intensa “personalização” do ensino na escola. De um lado, podemos considerar positivamente o fato de os professores

terem possibilidade de propor e desenvolver idéias, conteúdos, projetos etc. Todavia, em vários momentos, percebe-se que a prática pedagógica assume um caráter de excessiva subjetividade. Em geral, cada professor define os conteúdos das aulas de acordo com seus próprios critérios. Não há uma conexão clara entre os anos de cada ciclo nem entre os ciclos. Algumas vezes vi projetos bem sucedidos serem interrompidos porque os professores responsáveis por eles deixaram a escola (por licença médica, transferência etc.). O trabalho pedagógico é, em diversas situações, condicionado à presença de determinado professor, sendo que, na ausência deste, a continuidade das ações pedagógicas não é assegurada por uma estrutura organizada. Nessa perspectiva, o acaso passa a ter um peso maior do que seria desejável, gerando desigualdade de acesso ao conhecimento dentro da própria escola, como acontece no caso dos alunos que freqüentam o mesmo ciclo em turnos diferentes.

Em síntese, a organização pedagógica da E. M. Horizontes acolhe idéias, incentiva a criatividade e a versatilidade docente, possibilita que os professores sejam “sujeitos” de sua prática pedagógica. Contudo, a escola enfrenta uma série de conseqüências decorrentes dessa postura, conforme foi exposto acima. Qual seria a melhor direção a ser tomada nessa encruzilhada? Que estratégias poderiam ser desenvolvidas no sentido de articular a autonomia do indivíduo-professor com um trabalho coletivo que assegure o acompanhamento e a continuidade das ações pedagógicas?

O relatório do GAME (2000) aborda esta questão. Os pesquisadores alertam para os perigos que permeiam tanto uma política de normas e diretrizes fortemente centralizada (uma queixa freqüente dos professores da Rede Municipal) quanto uma excessiva descentralização de ações pedagógicas. Diz o texto:

“Outro aspecto importante e complicador é a concepção e autonomia da escola e do professor como um fator que vem legitimar as ações pontuais das escolas. É evidente a dificuldade de se estabelecer um certo equilíbrio, na prática, entre o respeito à autonomia, à diversidade e a necessidade de se manterem padrões mínimos de ação conjunta, numa Rede tão extensa quanto a da PBH. Neste aspecto, um redimensionamento global da política de implementação da Escola Plural deve ser estudado para evitar-se que a centralidade de normas venha a descaracterizar os princípios político-pedagógicos do programa, ao mesmo tempo que um

processo caótico de individualização de ações possa também constranger uma perspectiva de administração e coordenação fundamental num programa dessa natureza.” (p.60)

Percebe-se, dessa forma, que a necessidade detectada na E. M. Horizontes de se alcançar um ponto de equilíbrio na “gestão da autonomia” é parte de um quadro mais amplo e demanda esforços conjuntos dos profissionais das escolas e das instâncias gestoras da Escola Plural.

O “clima da escola”

O relatório do GAME (2000), ao comentar as transformações desencadeadas pelo Programa Escola Plural, destaca que

“Um fator imponderável é a mudança no clima da escola: som, risos e música, movimentação de crianças nos pátios e corredores [...], o tratamento informal entre os alunos e o pessoal da escola.” (p.6)

As observações do GAME sobre o *clima* das escolas “plurais” podem ser aplicadas à E. M. Horizontes. A liberdade de movimentação (e de expressão) corporal que os alunos possuem, tanto nos tempos intersticiais como nas atividades formais de aprendizagem apresentam clara sintonia com os princípios do Programa. Uma escola mais “encarnada”, mais sensível à dimensão corporal dos alunos vem, de fato, sendo construída.

Outros aspectos associados ao *clima* da escola pesquisada que podem ser considerados como repercussões da Escola Plural — como uma maior horizontalidade nas relações entre profissionais da escola e alunos (também apontada pelo GAME) e a autonomia delegada a estes últimos — podem ser relacionados à questão do corpo. Uma vez que a disciplina corporal é, historicamente, uma das formas preferenciais de exercício do poder e do controle — não só no meio escolar como em outros contextos sociais, como mostra FOUCAULT (1997) —, o abrandamento da necessidade de controle tende a repercutir em maior liberdade de movimentação corporal. Esse movimento tem sido percebido pelos professores como algo positivo, como revela a declaração da professora Sara (ao comentar as transformações alavancadas pela Escola Plural):

“Eu acho que os alunos estão sendo privilegiados. Porque se você for olhar pra trás, os meninos, eles eram muito assim... eles tinham que pedir bênção, eles eram dominados mesmo. Eles [os professores] não tinham essa questão do respeito pelo corpo do outro, pelo movimento. [...] Mesmo em sala de aula, o aluno era adestrado. Hoje os professores respeitam muito o movimento corporal da criança sem querer que o menino se comporte como um robô.”

Para o GAME (2000), quadros como esse são indicativos de que as escolas vêm atribuindo ao aluno, cada vez mais, uma posição de centralidade na vida escolar (p.65). Acredito que esse movimento se dá também no sentido de a escola encarar o aluno como “sujeito do presente”, ou seja, estar mais atenta às características, às necessidades e à cultura própria das diferentes faixas etárias, contribuindo para que o processo de escolarização deixe de ser visto apenas como uma preparação para etapas futuras.

A busca por uma formação “plural”

DAYRELL (1996, p.157) ressalta que

“... é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sócio-cultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo são mediadores no processo de ensino e aprendizagem.”

Na mesma direção, os princípios e diretrizes da Escola Plural enfatizam a necessidade de que a escola seja concebida como espaço de socialização, não apenas no que tange às relações interpessoais, mas também no que diz respeito à construção de papéis, identidades e valores éticos. Nessa perspectiva, práticas, símbolos, rituais e hierarquias existentes na escola não devem ser encarados apenas como elementos que compõem o “cenário” da aprendizagem, mas como processos que são, em si, formadores (BELO HORIZONTE, 1994, p.20).

Pude perceber que este entendimento se faz presente entre os sujeitos do estabelecimento pesquisado, permeando o projeto político-pedagógico e conferindo à escola um ambiente favorável à construção de relações de solidariedade e respeito às diferenças.

A participação de alunos na definição das normas de convivência, na decoração das paredes da escola e na distribuição do material esportivo/recreativo utilizado no recreio são exemplos de iniciativas vistas pelos profissionais da escola não só como estratégias de gestão escolar, mas como genuínos momentos de formação. Como ficou evidenciado ao longo dessa dissertação, são expressivos os resultados alcançados, especialmente na forma de os alunos se relacionarem entre si e com o espaço físico da escola.

O trabalho com projetos

Na escola pesquisada, os projetos são como caldeirões em ebulição, em que são misturados, em caráter claramente experimental, uma série de ingredientes. Como já foi comentado anteriormente, a concepção de projetos na escola pesquisada é bastante ampla e bem diferente da perspectiva presente nas publicações da Escola Plural. Ao contrário do que é preconizado nos *cadernos* do Programa, na E. M. Horizontes a maior parte dos projetos é idealizada por professores e/ou equipe pedagógica, sendo escassa a participação dos alunos nas etapas de problematização de temas e planejamento de ações. Entre os próprios professores é notória a carência de momentos de discussão e avaliação dos projetos implementados.

Todavia, ainda que, na E. M. Horizontes, os projetos se distanciem da idéia de “projetos de trabalho” defendida, entre outros, por HERNÁNDEZ e VENTURA (1998), eles se mostram como espaço privilegiado de vivência e produção de práticas corporais, ao permitir que os temas tratados ultrapassem os campos estanques de transmissão de conteúdos e se materializem como síntese de vários saberes, mediados por diferentes linguagens.

No caso dos projetos que tratam de temas da cultura corporal, percebe-se uma maior possibilidade de que a prática seja articulada à abordagem de conhecimentos (técnicos, sócio-históricos etc) a respeito dos temas em questão. Além do “Livre Escolha” e do “Momento Coletivo”, há diversos projetos desenvolvidos por determinados professores e/ou ciclos que abrem “janelas” no currículo escolar, permitindo que saberes relacionados às diferentes dimensões do conhecimento entrem e passem a fazer parte dele.

Nota-se, porém, que a continuidade dos projetos é constantemente ameaçada, seja pelo problema do absenteísmo docente, seja pela dificuldade

de mobilização dos profissionais para discutir e avaliar o seu andamento. MAZZILI (2000), pesquisadora do GAME, observou conjuntura semelhante nas escolas pesquisadas:

“A mobilidade de professores na unidade escolar, ora na substituição de professores faltosos, ora se envolvendo com questões administrativas em detrimento das questões pedagógicas foi apontada como fator que em parte levou os professores a abandonar o interesse pelo trabalho de pedagogia de projetos. A instabilidade da equipe reduz drasticamente as possibilidades de um trabalho continuado.”
(p.120)

Acredito ser importante que as escolas garantam momentos coletivos de reflexão, discussão e sistematização dos projetos que estão sendo realizados, uma vez que, como os próprios professores da E. M. Horizontes reconhecem, a ausência desses momentos compromete seriamente o trabalho. Como afirma DAYRELL (1996, p.160) “é fundamental que os profissionais da escola reflitam mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano.”

As práticas corporais na hierarquia dos saberes

Para BRACHT (2001b, p.77),

“A atual hegemonia do conhecimento científico na escola precisa ser flexibilizada para permitir que outros saberes se legitimem. Somente na medida em que se reconhecem como legítimos outros saberes que não os de caráter conceitual ou intelectual é que [nós, da Educação Física] temos uma chance de nos afirmarmos no currículo escolar.”

O ensino centrado não em conteúdos, mas em vivências e habilidades, favorece a ampliação da compreensão do que sejam saberes escolares. Traz para dentro do currículo diversas práticas que eram tradicionalmente marginalizadas, tratando-as “como conhecimentos legítimos e não um saber de enfeite, de tempos ociosos, de momentos de relaxamento para os educandos” (BELO HORIZONTE, s/d a, p.25). Percebeu-se, porém, que na E. M. Horizontes as relações hierárquicas entre as diferentes áreas de conhecimento, permanecem, ainda que de forma atenuada.

Nesse sentido, não há como deixar de mencionar a questão da

posição que a Educação Física, enquanto disciplina escolar, e as atividades que contemplam as dimensões “menos formais” do conhecimento, como a estética e a corporal, ocupam na hierarquia dos saberes escolares. Se, por um lado, é inegável a abertura do currículo da E. M. Horizontes no sentido de incluir, tangenciar e ser atravessado por estas práticas, por outro lado ficou evidenciado que elas podem ser preteridas em favor de outras consideradas mais importantes, como leitura, escrita e operações matemáticas.

Aparentemente, a maioria dos profissionais da escola acredita na importância das atividades lúdicas, corporais e estéticas no processo de aprendizagem e concorda com a necessidade de que a escola valorize essas linguagens. Porém, a questão da garantia de acesso ao conhecimento formal (ligado à cultura escrita) preocupa não só a eles como também aos pais dos alunos. Isso parece contribuir para que os conteúdos “formais” sejam priorizados. A professora Ruth, ao comentar a incorporação, pelo Programa Escola Plural, de práticas pedagógicas que já aconteciam em escolas da Rede Municipal, toca nessa questão:

“... não há dúvida de que a proposta da Escola Plural é consequência de todas essas práticas anteriormente feitas. Você vai nos encontros e o pessoal fala: ‘Ah, mas eu sempre fiz o que a Escola Plural propõe. Eu sempre quis que isso acontecesse’. [...] Agora pode ter certeza, todos esses profissionais sofreram represálias: de pais, de colegas da mesma escola, de equipes diretivas... Porque não eram todos e não são até hoje todos que têm essa abertura. Aí o motivo das resistências às áreas que estavam marginalizadas e que agora começam a aproximar, né, daquele núcleo importante de...do saber. Mas há resistência, porque são cristalizações, né, com o tempo elas vão se quebrando. Não é mesmo?”

FORQUIN (1992) contesta a tese de que os conteúdos escolares tradicionais são apenas o fruto de uma decantação e cristalização, onde só permanece “aquilo que as gerações produzem de mais forte, de mais original, de mais incontestável”. Para ele, as “motivações intrínsecas” e de “exigência de excelência e universalidade” estão longe de determinar, por si só, as tradições culturais escolares, já que fatores sociais, políticos e ideológicos estão envolvidos nesse processo, numa dinâmica altamente conflituosa (p.30). Destaco, assim, a necessidade de que os fatores que produzem — ou fazem perdurar — as relações hierárquicas entre os saberes num contexto de

inovação pedagógica (como o da Escola Plural e da E. M. Horizontes) sejam mais profundamente investigados.

As aulas de Educação Física

Dirigindo-se o foco para as práticas corporais como conteúdos específicos de uma área de conhecimento — a Educação Física —, surgem também questões relevantes.

A organização da Educação Física na E. M. Horizontes remete à questão (discutida anteriormente) da larga margem de autonomia conferida à escola e aos professores. O teor, a qualidade e até mesmo a existência da Educação Física dependem das decisões dos coletivos de ciclo e, principalmente, do professor responsável pelas aulas.

A observação das aulas de Educação Física revelou que a incorporação dos princípios do Programa Escola Plural por essa disciplina não acontece de forma efetiva. Possivelmente, o fato de a Educação Física permanecer, em grande medida, desvinculada do projeto pedagógico da escola (especialmente no que diz respeito ao trato com o conhecimento), contribui para que isso aconteça.

Acredito que o entendimento tanto das mudanças quanto das resistências às mudanças no contexto da Educação Física passa pelo processo histórico que resultou na inserção desta disciplina no contexto escolar. Como foi discutido no primeiro capítulo, a gênese da Educação Física como disciplina escolar está ligada a uma idéia fragmentada de ser humano: corpo e intelecto tratados separadamente pela escola. Dessa forma, os conteúdos que foram “escolarizados” pela Educação Física assumiram, historicamente, um caráter eminentemente prático, geralmente prescindindo do conhecimento e da reflexão sobre os movimentos e atividades vivenciados. Na escola pesquisada, foi possível perceber que a idéia de Educação Física no imaginário da maior parte dos professores, ligada à noção de mera atividade física ou recreativa, apareceu como empecilho para que a disciplina avançasse em direção ao que é preconizado pelo Programa Escola Plural.

Em relação à inserção do professor de Educação Física no cotidiano escolar, na E. M. Horizontes foram observados alguns aspectos significativos.

Pode-se dizer que a organização por ciclos e a flexibilidade da grade curricular enfraqueceram as “identidades de área” dos docentes. Antes da implantação da Escola Plural, na maioria das escolas da Rede Municipal os tempos de reunião pedagógica eram organizados de acordo com as áreas de origem dos professores: grupo de Educação Física, de Matemática, de Geografia etc. Após a implantação do Programa, os ciclos passaram a ser a referência principal de organização do trabalho pedagógico.² Talvez essa mudança de paradigma possa ter contribuído para a “desmobilização” da Educação Física como área de conhecimento, pois reduziu as possibilidades de os professores da área desenvolverem um trabalho articulado, trocarem experiências ou mesmo definirem um projeto de Educação Física para a escola.

Entretanto, do meu ponto de vista, houve também repercussões positivas. No caso da escola pesquisada, percebe-se que a organização por ciclos favoreceu um maior engajamento dos professores de Educação Física nas discussões pedagógicas, na definição das estratégias de organização e avaliação do processo educativo, nos conselhos de classe etc. Isso também foi detectado por ALMEIDA JÚNIOR (2002) em sua pesquisa: a professora cuja prática pedagógica foi investigada por ele “demonstrou em sua prática cotidiana um envolvimento intenso e constante nos processos de discussões dos princípios político-pedagógicos do ciclo e da escola” (p.133).

Creio que isso representa um avanço em relação à situação observada por JEBER (1996), em que os professores de Educação Física apresentavam uma “identidade isolada” nas escolas, não tinham participação efetiva nos conselhos de classe e, em muitos casos, sequer freqüentavam a sala dos professores.³ Vejo com otimismo essas mudanças, pois acredito que uma maior integração do professor de Educação Física com seus colegas de outras áreas tende a ser rica em possibilidades de trabalhos conjuntos, de troca de idéias e experiências e de novas aprendizagens, para ambas as partes.

² É importante lembrar, porém, que nem todas as escolas adotaram a organização por ciclos. Em muitas das unidades escolares da Rede Municipal, a mudança se deu apenas na nomenclatura, permanecendo a estrutura seriada.

³ Numa das instituições em que lecionei, as aulas de Educação Física foram deslocadas para locais externos à escola, em período extraturno. Durante alguns anos nós, os professores, ficamos totalmente excluídos do convívio com os colegas de outras áreas e das discussões pedagógicas da escola. Essa experiência me fez atentar para a importância de que o profissional da educação esteja integrado aos colegas das demais áreas e seja participante da construção cotidiana do projeto educativo do estabelecimento em que trabalha.

Questões e reflexões para a Educação Física (e para a educação)

Penso que o momento atual é crucial para a Educação Física. Num contexto em que esta disciplina corre riscos de desenraizamento ou mesmo de exclusão da cultura escolar⁴, é fundamental que sejam delineadas estratégias político-pedagógicas para a atuação dentro desse espaço — que vem sendo redimensionado a partir dos novos ordenamentos legais da educação e de propostas como a Escola Plural.

A forma de organização da escola pesquisada e as próprias diretrizes do Programa Escola Plural conduzem a uma discussão da qual não se pode fugir: a questão da organização dos saberes escolares em disciplinas. Em um momento em que a flexibilidade curricular e a integração de diferentes saberes vêm se impondo como direção a ser tomada em face das atuais demandas educacionais, é necessário que a Educação Física problematize o seu “lugar” na escola. Como ressalta BRACHT, essa é uma questão fundamental para a sobrevivência da Educação Física no contexto escolar.

Essa discussão remete a pensar na situação os professores oriundos de outras áreas de formação que, na E. M. Horizontes, lecionam Educação Física. Ao ministrar as disciplinas para as quais são habilitados, esses professores demonstram uma prática pedagógica sintonizada com os princípios da Escola Plural. Porém, ao assumirem aulas de Educação Física, têm dificuldades em trabalhar em consonância com estes mesmos princípios. Talvez isso aconteça porque as metodologias e os saberes docentes têm, em parte, um caráter específico segundo a área de conhecimento.⁵

Emergem, assim, mais algumas indagações. Até que ponto é necessário considerar a especificidade didático-metodológica das diferentes áreas de conhecimento no momento de se planejar ações pedagógicas? Como deve ser tratada a especificidade de cada área num contexto em que se busca romper com as fronteiras entre os diferentes componentes curriculares? Creio

⁴ A respeito dos fatores que põem em risco o caráter e a existência da Educação Física na escola (exclusão pelas “brechas” da lei, descaracterização, terceirização) ver Vago, 1999.

⁵ Vanessa TOMAZ (2002), pesquisando o mesmo estabelecimento de ensino, chegou a conclusões semelhantes em relação aos professores de outras áreas que lecionam Matemática.

que essas questões devem ser pensadas tanto no dia-a-dia das escolas quanto no âmbito da formação de professores para o Ensino Básico.

Conforme foi exposto no primeiro capítulo, BRACHT (2001a, 2001b) afirma que os fatores que contribuíram, ao longo do tempo, para legitimar a presença da Educação Física nos currículos escolares já não se sustentam nos dias atuais, o que o leva a afirmar que esta disciplina, em situação de “orfandade”, atravessa um momento de ruptura. “Um modelo, um ciclo que se fecha”, ressalta o autor, propondo um desafio: “ousemos reformular nossas relações com o campo pedagógico na esteira das modificações em curso neste campo e no plano sócio-cultural mais geral.” (2001a, p. 9-10). Para BRACHT (2001a, p.9), uma interação mais intensa com o campo pedagógico é uma tarefa que se impõe, nos dias atuais, à Educação Física. “Uma relação que busque ou ouse também colocar uma outra direção em termos de proposição de temas e problemas — qual seja, da Educação Física para a Pedagogia”, ressalta ele.

A observação das aulas na E. M. Horizontes revelou que a Educação Física, enquanto disciplina curricular, ainda permanece desvinculada das grandes questões e desafios que a escola tem enfrentado. Todavia, foi detectado um maior engajamento do seu profissional nas discussões coletivas, o que parece promissor no sentido de possibilitar um relacionamento mais estreito da área com o campo pedagógico, conforme é proposto por BRACHT.

Creio que a Educação Física tem possibilidades de contribuir para a construção de uma escola mais atenta à dimensão corporal de seus alunos. O trato com o movimento corporal não deve, de modo algum, continuar a ser terreno exclusivo deste componente curricular. Acredito, entretanto, ser fundamental que a Educação Física — tanto no contexto disciplinar como nas ações interdisciplinares, projetos coletivos etc. — consolide sua atuação como área de conhecimento que tem um objeto de estudo específico, conforme explica GONÇALVES (1997, p.134):

“A educação física como ato educativo relaciona-se diretamente à corporalidade e ao movimento do ser humano. Implica, portanto, uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, abrangendo as formas de atividade física, como a ginástica, o jogo, a dança e o desporto.”

As leituras, os questionamentos e as experiências vividas durante a elaboração dessa pesquisa reforçaram meu entendimento de que é necessário que a Educação Física amplie sua “interface” com as demais áreas e com o campo pedagógico de uma forma geral, porém sem abrir mão da sua especificidade.

Outro aspecto que considero de essencial importância é a questão da relação com o conhecimento. A análise dos dados abordados neste estudo aponta para uma escola que procura abrir-se, em seu cotidiano, às diferentes expressões e linguagens do conhecimento. Cabe questionar, pois, o valor e a qualidade desse conhecimento abordado em aulas e projetos. O que a participação nessas atividades está agregando aos alunos? Que tratamento tem sido dado aos temas da “cultura corporal de movimento”? Qual a intencionalidade implícita nas atividades ministradas? São questões que não puderam ser aprofundadas neste estudo e que carecem de um olhar mais atento.

Há ainda muitas outras questões que despertaram minha curiosidade e que não puderam ser analisadas em profundidade. Questões que envolvem disciplina/ indisciplina, exclusão/ inclusão e relações de gênero, por exemplo, saltaram aos meus olhos durante todo o período de observação e encheram meu “diário de campo” de relatos e questionamentos. Minha opção por tomar o estabelecimento de ensino como unidade de análise, fazendo observações em três ciclos e dois turnos, se por um lado possibilitou uma visão global do trabalho na escola e evidenciou as marcantes diferenças que ocorrem dentro dela, por outro lado não permitiu aprofundamento em diversos aspectos que mereciam análises mais cuidadosas, impondo limites a este estudo.

Entretanto, como já foi dito no início desta dissertação, mantenho a expectativa de que as questões aqui delineadas sejam úteis no sentido de “levantar a bola” para futuras investigações.

Para finalizar, recorro às palavras de Milton Santos:

"Lembremos, outra vez, que o mundo é datado. Por isso, as ações eficazes são as condizentes com o espírito da época. [...] Devemos partir da idéia de que o mundo não é somente constituído das coisas já feitas, mas de tudo o que é ainda possível realizar. A História não é apenas o que existe, mas também a soma dos possíveis".

(Os Sete Pecados do Capital, 1999, p.29)

ABSTRACT

This study aims investigating the construction and manifestation of the relationships between a political-pedagogical project considered innovative — the 'Escola Plural' Program, implemented at the Municipal Education Network of the city of Belo Horizonte since 1995 — and the corporeal practices which happen in the Physical Education classes as well as in other times/ spaces, in the routine of a 'fundamental' school. For this study, a school which presents strong compliance with the principles and guidelines of the Program was chosen. The collection of data involved observation of the school's daily routine (Physical Education practices, projects, pedagogical meetings, the arriving and leaving of the students, as well as recreations breaks between lessons); interviews (with teachers, students and a member of the community) and analysis of documents (especially publications on the 'Escola Plural' Program). What could be verified at the school under research was a greater freedom of corporeal movement by the students in a different learning spaces and a lack of strict strategies of body control. The school also presents a significant opening to esthetical and corporeal dimensions of knowledge, incorporating practices which used to occupy 'marginal' times to the formal curriculum, revealing consonance with the 'Escola Plural' Program. It could also be verified that Physical Education, in this conception as a subject, remains, to a certain extent, resistant of the principles and guidelines of the Program.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ramon Corrêa de. *Famílias populares e Escola Plural: as lógicas de uma relação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de. *Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ALTMANN, Helena. *Rompendo as fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AMARAL, Ana Lúcia. Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. (Org.) *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000. p. 67-75.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 143-161.

_____. Os movimentos sociais e a construção da concepção e prática da Educação Básica Universal (Minicurso). REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. Notas.

_____. Educação Popular com dignidade. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.7, n. 41, p.5-17, set-out. 2001. Entrevista.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Escola Plural: Proposta Político-pedagógica*. Belo Horizonte: SMED, out. 1994.

_____. *Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores*. Belo Horizonte: SMED, 1996(a).

_____. Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras. *Cadernos Escola Plural* n. 2. Belo Horizonte: SMED, s.d. (a)

_____. Uma proposta curricular para o 1º e o 2º ciclos de formação. *Cadernos Escola Plural* n. 3. Belo Horizonte: SMED, s.d. (b)

_____. Terceiro Ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação. *Cadernos Escola Plural* n. 5. Belo Horizonte: SMED, dez.1996 (b).

_____. Avaliação na Escola Plural: um debate em processo. *Cadernos Escola Plural* n. 6. Belo Horizonte: SMED, dez.1996 (c).

_____. *Infância: o primeiro ciclo de idade de formação*. Belo Horizonte: SMED, 1999.

_____. Anuário IPTU 2000. Belo Horizonte: Secretaria Municipal da Fazenda, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação; uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. A construção do campo acadêmico 'Educação Física' no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física? ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 1996, Belo Horizonte. *Coletânea...* Belo Horizonte, UFMG/EEFTO, 1996. p. 140-148.

_____. *Educação Física e Aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 48, p. 69-88, 1999.

_____. Pesquisa pedagógica em Educação Física: o estado da arte. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, CBCE, 2001(a).

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco E. (Org.) *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001(b). p. 67-79.

BRESSOUX, Pascal. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.) *Sociologie de l'éducation: nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique, 2000. p. 173-219.

BURGESS, Robert G. *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Vitória: UFES, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Elza Vidal de. Movimentos educacionais em Minas precursores da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. (Org.) *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000. p. 17-33.

CASTRO, Maria Ceres Pimenta Espínola. Escola plural: a função de uma utopia. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, Anped, 2000.

CASTRO, Maria Ceres Pimenta Espínola; BAPTISTA, Mônica Correia. Escola Plural: direito a ter direitos. In: *Subsídios para discussão: Escola Plural e Constituinte escolar*. Belo Horizonte: PBH / SMED, 2000. Caderno 2, p. 17-39.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p.47-63, maio 1996.

_____. Palestra proferida em 11/09/2001. Belo Horizonte, Fae-UFMG/NETE/CAPE-PBH, 2001. Notas.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional e a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.19, n. 1, p. 18-19, 1997.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural. In: _____. (Org.) *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000 (a). p. 9-14.

_____. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: _____. (Org.) *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000 (b). p. 53-66.

_____. *Uma prática pedagógica inclusiva precursora da Escola Plural: a experiência da Escola Municipal Deputado Milton Salles*. Belo Horizonte: GAME/ FaE/ UFMG, 2000 (c).

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física Brasileira: atores e autores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

DEROUET, Jean-Louis. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIN, Jean-

Claude (Org.) *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 225-257.

FARIA, Eliene Lopes. *O esporte na cultura escolar: usos e significados*. Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2001(a). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. O esporte nas aulas de Educação Física. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.7, n. 41, p.18-31, set/out. 2001(b).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da escola primária e da Educação Física no Brasil: alguns apontamentos. In: SOUSA, Eustáquia e VAGO, Tarcísio (Org.) *Trilhas e partilhas*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 43-58.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso; pesquisa etnográfica em educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, p. 58-78, jan-abr. 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, n. 5, p. 28-49, 1992.

_____. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAME. *Avaliação da implantação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000.

GARCIA, Walter E. (Org.) *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1995.

GLÓRIA, Dília M. Andrade. *A escola dos que passam sem saber*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. Educação: caleidoscópio com imagens diferentes segundo seus movimentos... *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.8, n. 43, p.5-11, jan-fev. 2002. Entrevista.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação*: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1976.

JEBER, Leonardo José. *A Educação Física no ensino fundamental*: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

JOÃO, Maria Helena Soares. A Escola Plural: uma proposta inovadora. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. (Org.) *Singular ou plural?* Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000. p.43-51.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação em Educação*: uma reorganização do tempo escolar. Disponível em: <educador-yahoogroups.com/educador@yahoogroups.com.br> Citado: 02.maio.2002.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, v. 25, n. 2, p.59-76, jul-dez. 2000.

KUNZ, Elenor. *Educação Física*: ensino e mudança. Ijuí - RS: Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí - RS: Unijuí, 1994.

MAZZILLI, Maria Aparecida. Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora — relato de um estudo. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. (Org.) *Singular ou plural?* Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000. p.117-124.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

MINAYO, Maria Cecília. (Org.) *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.

MIRANDA, Glaura Vasques. Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Belo Horizonte. In: OLIVEIRA, Dalila e DUARTE, Marisa (Org.) *Política e trabalho na escola*: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 157-176.

MOREIRA, Adelson Fernandes. *Um estudo sobre o caráter complexo das inovações educacionais*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coletas de informações na pesquisa qualitativa. In: *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre; Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Práticas de disciplinarização e de não disciplinarização dos corpos infantis no início do ensino fundamental: uma análise sobre o uso do espaço. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2002.

PERRENOUD, Phillippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

RAHME, Mônica Maria Farid; SÁ, Elizabet. Escola Plural: um projeto político de gestão pedagógica. In: MANTOAN, Maria Teresa (Org.) *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, p.71-90, 2001.

RAHME, Mônica Maria Farid. *Trajetórias profissionais de educadores e formação em serviço: o caso do CAPE (1991-2000)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

REDE DE TROCAS. Organização do trabalho e a flexibilidade na enturmação. Belo Horizonte: SMED, dez. 2000.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v.9, p.189-200, 1998.

SANCHO, Juana Maria. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In: *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre; Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação e Realidade*, v. 25, n.2, p.49-58, jul-dez. 2000.

SOARES, Carmen L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; ESCOBAR, Micheli O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey. *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992. p. 211-226.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. A Educação Física escolar e a educação do corpo. REUNIÃO ANUAL DO PROEFE, 1., 2002, Belo Horizonte. Conferência de Abertura. Notas.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes de terceiro ciclo do Ensino Fundamental*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender modernidade do corpo numa sociedade racional. *Cadernos Cedes*. Campinas, n. 48, p. 7-29, 1999.

SOUSA, Eustáquia Salvadora. *Meninos, à marcha! meninas, à sombra! — A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e suas implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*. Campinas, n. 48, p. 52-68, 1999.

TOMAZ, Vanessa Sena. *A sistematização do conhecimento matemático nas práticas pedagógicas inter ou transdisciplinares ou que se organizem em projetos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: a Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: SOUSA, Eustáquia e VAGO, Tarcísio (Org.) *Trilhas e partilhas*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 59-93.

_____. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos Cedes*. Campinas, n. 48, p. 30-51, 1999.

_____. *Cultura Escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 - 1920)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

WERNECK, Christianne L. Gomes. In: SOUSA, Eustáquia e VAGO, Tarcísio (Org.) *Trilhas e partilhas*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 299-326.

ANEXO 2: Relação de Oficinas do Projeto “Livre Escolha” no 1º semestre de 2001

PROJETO LIVRE ESCOLHA		
	Oficinas do turno matutino	Oficinas do turno vespertino
1º ciclo	Jogos e Brincadeiras	Capoeira
	Pelos Caminhos da Ciência	Quebra Cabeça
	‘Contaçon’ de Histórias	Mosaicos
	Construção de Brinquedos	Gosto pela Arte
	Gosto pela Arte	Bandinha Rítmica 1
	Recortes e Dobraduras	Bandinha Rítmica 2
	Culinária	Brincadeiras Teatrais
		Dobraduras
2º ciclo	Papel e Arte	Jogos e Brincadeiras
	Jogos e Brincadeiras	Caixas e Cartões
	Economia Doméstica e Culinária	Capoeira
	Tapeçaria em Retalhos	Pintura
	Caixas e Cartões	Tapeçaria
	Montando Quebra-cabeça	Bijuteria
		Reciclagem
		Inglês
3º ciclo	Produção de Produtos de Estética e Limpeza	Artes e Teatro
	Conversas de Adolescente	Cinema
	Oficina de Redação	Grafite
	Orientação Vocacional	Inglês
	Culinária	Fanzine
	Cine Club	Futebol
	Química (3º Ano)	Teatro
	Inglês (1º Ano)	
2º e 3º ciclos	Grupo de Teatro (grupo fixo)	

ANEXO 3: Modelo de ficha de avaliação - 3º ciclo vespertino

**“ESCOLA MUNICIPAL HORIZONTES”
FICHA DE AVALIAÇÃO — 3º CICLO — 2º TURNO**

ALUNO(A) TURMA:

I – SOCIALIZAÇÃO		
	1º semestre	2º semestre
a) Respeito às regras dentro e fora de sala		
b) Relacionamento com os colegas e professores		
c) Interesse e atenção ao ouvir opiniões e orientações		
d) Posicionamento perante o grupo e argumentação do ponto de vista		
Observações:		
II- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR		
a) Frequência		
b) Pontualidade nos horários e nos trabalhos de casa		
c) Material necessário às aulas		
d) Interesse e participação nas atividades		

e) Compreensão, organização e cumprimento das atividades no tempo previsto		
Observações:		
III- CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO		
a) Formula questões sobre o objeto em estudo e estabelece relações entre as informações estudadas		
b) Identifica e consulta diferentes fontes de informação para atender às necessidades de construção do conhecimento		
c) Utiliza práticas de observação, descrição, análise e sínteses orais e escritas.		
d) Utiliza diferentes formas de registro		
e) Observações:		
IV- ÁREAS DO CONHECIMENTO		
PORTUGUÊS		
A- LINGUAGEM ORAL		
a) Pronuncia corretamente as palavras		
b) Fala fluentemente, adequando o tom de voz		
c) Narra histórias e acontecimentos com coerência		
B- LEITURA E INTERPRETAÇÃO		
a) Demonstra interesse pela leitura de livros		
b) Lê textos		
c) Lê com fluência, boa pronúncia, ritmo e entonação adequados		
d) Lê com compreensão		

e) Identifica a idéia principal de textos e parágrafos		
f) Interpreta histórias e fatos com coerência		
C- ESCRITA		
a) Escreve textos:		
Com coerência e seqüência de idéias		
Segmentando-o em frases		
Com parágrafos		
Com pontuação		
Empregando adequadamente iniciais maiúsculas		
Com automatismo na grafia das palavras (troca ou omite letras)		
Utilizando o dicionário ou outro recurso impresso para resolver dúvidas ortográficas		
Revedo a escrita, para corrigir possíveis erros e aprimorá-la		
Observações:		
MATEMÁTICA		
a) Lê, escreve e ordena números naturais até (ordens)		
b) Reconhece o valor posicional dos algarismos		
c) Domina os fatos fundamentais		
d) Domina as operações básicas:		
Adição com e sem reserva		
Subtração com e sem reagrupamento		
Multiplicação		

Divisão		
Potenciação		
Radicação		
e) Lê e interpreta situações-problema		
f) Utiliza cálculos mentais e escritos, utilizando-se de estratégias pessoais e/ou convencionais para resolver problemas		
g) Lê e escreve números decimais (fração/decimal)		
h) Resolve situações-problema com números racionais		
i) Reconhece e descreve formas geométricas (planos e sólidos)		
j) Utiliza de técnicas algébricas para representação e solução de problemas		
k) Utiliza técnicas de contagem para resolver situações-problema		
l) Resolve situações-problema utilizando conceitos de probabilidade		
Observações:		
ARTES		
a) Cria formas artísticas demonstrando habilidade e empenho		
b) Participa cooperativamente da produção de trabalhos individuais e coletivos		
c) Aprecia e respeita seu próprio trabalho e aqueles produzidos por seus colegas		
Observações:		

ATIVIDADES COM O CORPO		
a) Mostra interesse em participar de todas as atividades corporais e teóricas		
b) É criativo, tem iniciativa durante as atividades propostas e executa o movimento com habilidade		
c) Apresenta atitude e solidariedade com o grupo e respeita o movimento corporal do outro		
d) Em relação à construção do conhecimento, associa o conhecimento escolar com o cotidiano		
INGLÊS		
a) Compreende bem as estruturas e vocabulários básicos trabalhados		
b) Consegue reproduzir as estruturas básicas na fala e na escrita?		
CIÊNCIAS		
a) Conceitos trabalhados		
b) Relação entre os conceitos trabalhados e o cotidiano		
GEOGRAFIA		
a) Conceitos e projetos trabalhados		
b) Relação entre os conceitos e projetos trabalhados no cotidiano		
HISTÓRIA		
a) Conceitos e projetos trabalhados		
b) Relação entre os conceitos e projetos trabalhados no cotidiano		